

318 609

4  
1986

# ANDRAGÓGIA

4.

1986



## KÖZLÉSI FELTÉTELEK

Általában rövid, 10–20 oldalas tanulmányok és cikkek közlésére vállalkozunk, amelyek hosszabb tanulmányok rövidített vagy összefoglaló változatai is lehetnek. Az elméleti írásokat a felnőttnevelést érintő neveléstörténet, művelődéspolitikai, az andragógiai neveléstudomány, andragógiai didaktika, andragógiai pszichológiai, nevelésszociológia, a felnőttnevelés problémáit feltáró kommunikációelmélet, rendszerelmélet, közgazdaságtan tárgyköreiből várjuk.

Szívesen közlünk általánosabb andragógiai tanulságokkal rendelkező tantárgypedagógiai (pontosabban: tantárgyandragógiai) elméleti tanulmányokat és cikkeket nemcsak az iskolai felnőttoktatás, valamint a főiskolai és egyetemi esti-levelező oktatás területéről, hanem a „tantárgyandragógiát” egészen távolról értelmezve, az ismeretterjesztés, és a felnőttek iskolán kívüli politikai és szakmai oktatásának bármely diszciplinájáról (tudományág, témakör) is.

Közöljük tudományos kísérletek, vizsgálatok összefoglalt eredményeit, felnőttoktatási módszerek leírását, szívesen adunk helyet vitáknak elméleti és gyakorlati problémákról. A nemzetközi kitekintéshez külföldi könyv, cikk- és tanulmányismertetéseket, összefoglaló áttekintéseket várunk. Beszámolókat közlünk tanulmányutakról, konferenciákról. Köszönettel vesszük hazai andragógiai szakmunkák 2–4 oldalas ismertetését, nemcsak a könyvtári forgalomban kapható munkákról, hanem a helyi terjesztésekről is. A tanulmányok között adunk helyet a hazai és külföldi andragógiai szakmunkák kritikai elemzésének. Szívesen fogadunk minden információt a tudományos élet, valamint felnőttoktatási közéletünk eseményeiről.

**Címünk:** Országos Pedagógiai Intézet Felnőttnevelési Osztály  
Budapest, Gorkij fasor 17–21. 1071

A közlésre nem alkalmas kéziratokat nem áll módunkban megőrizni, illetve visszajuttatni.

# **ANDRAGÓGIA**

**4.**

**1986**



**A Magyar Tudományos Akadémia Pedagógiai Bizottsága Felnőttnevelési  
Munkabizottságának, valamint az Országos Pedagógiai Intézetnek időszakos  
elméleti-módszertani közleményei**

**A szerkesztő bizottság vezetője:** Durkó Mátvás

**A szerkesztő bizottság tagjai:** Benő Kálmán :  
Csiby Sándor  
Illés Lajosné  
Csoma Gyula  
Gálos Júlia  
Lighe tiné Verebély Anna  
Maróti Andor  
Zrinszky László

**Sorozatszerkesztő:** Csoma Gyula

**Szerkesztő:** Lada László

**ISSN 0237-0522**

**Kiadja az Országos Pedagógiai Intézet. 1500 példányban  
Engedélyszám: 49178  
Felelős kiadó: Vajó Péter főigazgató-helyettes**

**Készült a Delta Szaklapkiadó és Műszaki Szolgáltató Leányvállalat gondozásában  
MFV 86.0625**



## TARTALOM

### ELMÉLETI TANULMÁNYOK

Lighetiné Verebely Anna: Személyiségsajátosságok figyelembevétele a felnőttek oktatásában .....	7
Boros Sándor: A jártasságok és készségek fejlesztése a felnőttoktatásban .....	17
Gálos Júlia: A tantárgyi integráció néhány elméleti kérdése a felnőttnevelésben ...	23
Krisztián Béla: A munka melletti képzés és továbbképzés, a munkások oktatása és továbbképzése .....	31
Felkai László: A felnőttoktatás kezdetei Magyarországon (1848–1919) .....	41

### PANORÁMA

Gálos Júlia: Megemlékezés a szocialista iskolai felnőttnevelés 40. évfordulójáról ...	53
---	----

### KÖNYVEKRŐL

Csoma Gyula: A munka melletti tanulás zavarai (Krisztián Béla) .....	57
--	----

### ANDRAGÓGIAI BIBLIOGRÁFIA

Mayerné Zsádon Éva: Új, felnőttoktatással foglalkozó külföldi könyvek az OPKM-ben .....	61
--	----

### ANDRAGÓGIAI ÉRTELMEZŐ SZÓTÁR

Csiby Sándor: Válogatás az andragógiai értelmező szótár címszávaiból .....	65
E számunk szerzői .....	69

ANDRAGOGY – Issue No. 4. – Contents .....	71
---	----





# **ELMÉLETI TANULMÁNYOK**





## Személyiségsajátosságok figyelembevétele a felnőttek oktatásában

A fenti téma fejtegetése során **nem** kívánunk részletesen foglalkozni az oktatási (tanítási-tanulási) folyamat **didaktikai alapkérdéseivel**. Célunk az, hogy a **felnőttek oldaláról** mérlegeljük a gyermekek, fiatalok szokásaitól-beidegződésétől eltérő tanulási és önművelési jellemzőket. Természetesen az utóbbiak is befolyásolják az oktatási folyamatot, tehát nagyon is figyelembe kell vennünk az elméleti didaktikában. Éppen ezért egyáltalán nem nélkülözhető a didaktikai „kitekintés”. Nem mindegy azonban, hogy hova helyezzük a téma megközelítésének hangsúlyát: a szubjektumtól indulunk-e ki s jutunk el a tapasztalatokat elméleti szinten összegező tudományághoz, vagy fordítva: az utóbbi-tól közeledünk az előbbihez. A személyektől való kiindulás „szabadabb mozgást” enged a téma fejtegetésében; nem határolják be elméleti megállapítások, definíciók, alapelvek. A személyek cselekvéseit mérlegelő tapasztalati bázis elemzése mégis lehetővé teszi azt, hogy a téma kibontásától eljuthassunk az elméleti szintézishez.

Még itt, a bevezetőben szólunk arról, hogy a felnőttoktatás számos, **magatartást formáló elemet** tartalmaz. Ez köztudott, bár „szemérmesen” ritkán hangoztatott tény. Talán azért van így, mert a felnőttek jó része nem szívesen beszél az iskolapadból kinőttek magatartásának formálásáról, legkevésbé akkor, amikor önmagáról van szó. Márpedig megállapíthatjuk azt, hogy a felnőttoktatás olyan folyamat, amely nagymértékben — noha rendszerint rejtve — tartalmaz meglehetősen széleskörű magatartástalakító nevelési elemeket, amelyek szorosan összefonódnak az ismeretek átszármaztatását célzó pedagógiai tevékenységgel. A „rejtve beépült hatás” — talán éppen a közvetett jelleg miatt — gyakran sajnálatosan csekély. Ám azt sem hallgathatjuk el, hogy ha a befolyás eredménye nyomban nem is tapasztalható, az elvetett mag mégiscsak érlelődik, és feltételezzük, hogy gyümölcsöt hoz.

Mindezek előrebocsátása után tekintsünk át **néhány olyan jellegzetességet**, amely első sorban a felnőttekre jellemző, s amelyre érdemes figyelmet fordítani oktatásunk során.

1. Az egyik sajátosság abban mutatkozik meg, ahogyan a **felnőttek az oktatási célokat önmagukban feldolgozzák**. A gyermek azért vesz részt a tanítás-tanulás folyamatában, mert számára ez kötelező. Az oktatási célokat ebből az alapállásból fogadja el (passzívan vagy aktívan, kiki vérmérséklete, érettségi foka, el- és befogadókészsége, köteleességtudata szerint). Az iskolabajárás perspektivikus céljait a felnőttek mondogatása alapján veszi tudomásul; valójában azonban hagyományos és ritkán vagy egyáltalán nem gondol a távlatokra. (Az érettség felé közeledve ez a szemlélet fokozatosan változik.) A gyermeket egyébként is jellemzi a „mának élés”, s ha mégis a jövőre gondol, a lehetőségek rendkívül széles sávban jelennek meg képzeletében. Csak később — az első pályaválasztás időszakában — kezd élesebb körvonalat kapni a jövő útja, de még akkor is sok a feltételezett és beleálmódott lehetőség a távlati célokra.



A felnőtt úgy vesz részt az oktatási folyamatban, hogy **saját hozzájárulása** eleve benne van a részvételben. Világosan tudja, milyen cél érdekében választott úgy, ahogyan tette. Céltudata praktikus és konkrétan nemcsak a jelenre, hanem a távlatokra is vonatkozik. Látja vagy tapasztalatai birtokában megalapozottan feltételezi lehetőségeit, amelyeket részben foglalkozása, részben beosztása, részben családi háttere, részben pedig mindenkori állapota: egészsége, kora stb. életutat meghatározó módon behatárol. Ismeri tehát a saját-magából, valamint szűkebb és tágabb társadalmi környezetéből származó korlátokat – számol is velük. Nagyjából következtetni képes arra, hogy mi adódhat számára a jövőben. A jövő viszonylag kézzelfogható közelségben van hozzá, s nem olyan mérhetetlen távolságban, mint a gyermek képzeletvilágában. Éppen ezért az oktatásban való részvételének konkrét (gazdasági, szakmai) és eszmei eredményeit racionális és érzelmi motívumokkal viszonylag jól képes bemérni önmaga számára.

Nem állíthatjuk azt, hogy az elmondottak minden felnőttre egyaránt vonatkoznak. A **felnöttség elérése** és végigélése mindenesetre feltételezi az **érettséget**. Ennek egyik leglényegesebb fokmérője a tudatos életvitel. Közismert tény, hogy ez különböző mértékben sajátja a felnötteknek. Akadnak ún. infantilis nagykorúak, akik – sajnálatosan – akár életük végéig sem érnek be az igazi felnőtt életvitelre. Köztük és a kiérlelt, felelősséggel párosuló tudatossággal rendelkezők között széles sávon találhatóak a különféle érettségi szinten lévő felnöttek. Az érettség bármilyen fokára jutottak is el, élettapasztalatuk mindig segítséget nyújt az élet dolgainak hol mélyebb és szélesebb, hol kevésbé intenzív átlátásához.

A **felnöttek tudatosságát** főleg azért hangsúlyozzuk, mert elsősorban ez a képesség működik közre a célok felismerésében, kiválasztásában, követésében. A célválasztás és -követés pedig olyan kategória, illetve tevékenység, amely központi kérdése a felnöttek részvételének az oktatásban (általában természetesen minden fontosabb élettevékenység eldöntésében és végzésében). Ez a központi kérdés azután úgy alakul át a felnöttoztatás jellemzőjévé, hogy gyökereiben befolyásolja annak tartalmát és módszereit, ezzel együtt hatását a személyiség fejlődésére.

Igaz ugyan, hogy a felnöttoztatás tartalmát – ha az kapcsolódik az iskolarendszerű tanításhoz-tanuláshoz – államilag határozzák meg. Mégis a felnőtt dönt végső soron abban, hogy kívánja-e elsajátítani az államilag kijelölt ismeretanyagot. Ő dönt akkor is, ha esetleg munkahelyi, vagy egyéb kényszerítő hatások érik és segítik létrehozni elhatározását. A nem-iskolarendszerű oktatási forma kiválasztásában ennél sokkal inkább érvényesül a „**saját döntés**”. Hatása oly nagy az elsajátítandó ismeretanyag tartalmára és módszereire, hogy bizonyos oktatási szférák és tartalmak akár „befogadatlanul” maradhatnak vagy elsoorvadhatnak, mert visszautasítással találkoznak, mások viszont felvirágozhatnak, szinte divattá válhatnak.

Közismert jelenség, hogy a felnőtt ember döntését **nemcsak a saját belső énje** szabályozza, hanem számos – már előbb említett – környezeti, társadalmi tényező is. Nem utolsó sorban ilyenek például a társadalmi-gazdasági fejlesztés-fejlődés jelenségeinek akkumulációja révén szükségletekké, divattá váló irányzatok, nézetek és cselekvések is. Az „igazi” felnőtt azonban nem sodortatja magát a napi áramlatokkal, helyzetekkel. Működésbe lép tudatos célválasztó, céltervező gondolkodása. Az oktatásban az „**ezt választom**” **elhatározás** motívumai sokkal inkább jellemzők a felnöttekre, mint az iskolásgyermekre. Így van ez még akkor is, ha szintén sokszor dönt mások véleménye



szerint, mások meghallgatása után. A gyermek viszont mindig – vagy igen ritka kivétellel mindig – másoktól (szülőktől, tanároktól) függően s az ő beleavatkozó segítségükkel „dönt” a fenti kérdésekben.

A felnőtt személynek – tételezzük fel – rendszerint tudatos választása maga után vonja a felnőttoktatás legfőbb sajátos követelményét: az oktatásban való részvétel célját illető **egyéni döntések tiszteletben tartását**. Ez nálunk ma két átfogó sávon valósulhat meg. Adódik valamiféle lehetőség a sokféle célválasztás figyelembe vételére az államilag szabályozott iskolarendszerű felnőttoktatásban egyrészt; ennél sokkal gazdagabb adottságok vannak a felnőttek oktatását biztosító egyéb – tanfolyami, klubszerű stb. – foglalkozásokon másrészt. Az bizonyosnak látszik, hogy bármely oktatási területet tekintjük is a kétféle formáción belül, az a feladatunk, hogy az ismeretanyag tartalmi céljainak kitűzésénél közeledjünk a felnőttek célválasztásához, vagy méginkább: a különféle, egyéni célválasztásokból kialakítható típusirányokhoz.

Az iskolarendszerű felnőttoktatásnak ez már évtizedek óta megkülönböztetett *gondja*, amit a mai napig nem sikerült megoldani. Mint ahogy a másik területen, az oldottabb formációk esetében is vannak problémáink. Ott azért, mert azok többnyire szolgai utánzói lettek az iskolarendszerű oktatás tartalmának és módszereinek.

Bizonyára van megoldás, kivezető út. Az iskolarendszerű felnőttoktatásban szó lehetne például a *tantervi anyag rugalmassabb válogatásáról*. Különféle felnőttretegeket tekintve véve ez azt jelenti, hogy a jelentkezők társadalmi, munkahelyi és családi tapasztalatainak, valamint a részvétel céljának számbavétele alapján lehessen dönteni arról, hogy az államilag meghatározott, kötelező – de keretjellegű – tantervi anyagból mi és mennyi hagyható el (akár teljes egészében is), és milyen ismeretanyagot szükséges, tanácsos, kívánatos bővíteni (akár a meghatározott kereteken túl is). Azt talán fölösleges hangoztatni, hogy az ilyen nagyfokú rugalmasság jó tanári felkészültséget és felelősségtudatot feltételez.

Másrészt: a nem-iskolarendszerű felnőttoktatás számtalan lehetőséget rejt magában ahhoz, hogy a **jelentkezők célkitűzéseinek** egybevágó vagy egymáshoz közelítő **irányához** alkalmazkodjék. Kézenfekvő ez például a nyelvtanfolyamoknál, a közismert speciális TIT-tanfolyamokon, bizonyos szakmai továbbképző tanfolyamokon stb. A foglalkozások kínálata egyre inkább bővült az utóbbi évtizedben. Az alkalmazott módszerek azonban nem egy esetben még az **iskolás eljárásokat követik**. Mivel a módszerek erős befolyást gyakorolnak az ismeretanyag válogatására, vagyis az elsajátítandó tartalomra, elsősorban e témában érdemes változtatni. Nem mondhatjuk azt, hogy a felnőttoktatás módszerei – azaz a gyermekek tanításától-tanulásától szükségszerűen eltérő eljárásai – kialakultak volna. Az alakulás folyamatának üteme számtalan tényező ismeretének függvénye. Ide tartozik többek között a felnőttek oktatási részvételében kitapintható céltudatosság minősége, motivációs bázisa. Témánk tekintetében egyik – s talán legnagyobb – hiányosságunk azonban éppen a felnőttoktatás tartalma és módszerei pszichológiai hátterének és megismerésében van.

2. Az előbbieken a felnőttoktatásban való részvételt befolyásoló céltudatosságról, célválasztásról és követésről volt szó. Most egy másik olyan jellegzetességről írunk, amely szintén befolyásolja az említett részvételt: ez a **tanulás és a munka közötti összefüggésből** adódik.



Közismert és gyakran hangoztatott összefüggés ez.

Nálunk a munkaképes felnőttlakosság csaknem teljes egészében állami intézményekben, üzemekben, gyárakban, vállalatoknál dolgozik, vagy — egy kis hányad — a magán-szektorban. Részvételük a tanulásban statisztikailag, számszerűen alig mérhető. Nagyjából azonban felbecsülhető, hogy tömegekről van szó, mégpedig olyan nagy tömegekről, amelyek indokolják, hogy a felnőtttanulással, -oktatással a jelenleginél megkülönböztetettebben és szervezettebben foglalkozzunk a minél közelebbi jövőben.

A felnőttek munkája és tanulása-oktatása **kölcsönösen hat** egymásra. Ez a kölcsönöség erőteljesen megmutatkozik az előbbieken vázolt célirányosságban is, nevezetesen abban, hogy ki, miért kíván részt venni egy-egy sajátos oktatási formában, miért éppen azt választja. A munkakörből következik az ismeretanyag tartalmának egyéni megközelítése (ami nem mindig esik egybe a hivatalos igénnyel); ugyancsak a végzett munka minőségéből, az ellátott munkakörből fakadnak bizonyos pszichológiai motivációk a tanulás „hogyan továbbjára”. A munkában való részvétel mindenképpen hat részben a tanulás szükségességének felismerésére és elfogadására, részben pedig — egyéb tényezőkkel együtt — megszabja a lehetőségeket is. Mindezeket nagyon is számba kell vennünk a felnőttoktatásban.

Ha kölcsönösségről beszéltünk, nyilvánvalóan feltételezzük a tanulás visszahatását a munkavégzésre. Nemcsak olyan közismert dolgokról kívánunk szólni, mint a **személyiség-gazdagodás**, amely esetenként lehetővé teszi a munka magasabb szinten történő ellátását. Ez is természetesen egyike a kölcsönhatások eredményének, bár nem ilyen leegyszerűsített formában valósul meg. A hatás egyrészt nem „egy az egyben”, adok-veszek módra érvényesül, hanem nagyon differenciáltan. Másrészt nem is biztos, hogy mindenkinél úgy van jelen, hogy eredménye a munkavégzés minőségében tapasztalható. Az oktatásban való részvétel sokaknál egyáltalán nem feltétlenül „munkajavító” tényező. Lehet, hogy az eredmény egyéb területén érvényesül (családi élet, közéleti tevékenység stb.), s az is lehet, hogy az erőfeszítés nem azonnal terem gyümölcsöket; a kedvező hatások hosszú ideig latens formában élnek az emberben, s csak akkor bontakoznak ki, amikor jó talajon akkumulálódtak a személyiségben. Többek között itt tapasztalható az oktatásnak magatartást formáló hatása is.

Tételezzük fel tehát — s ehhez van alapunk —, hogy az oktatásban való részvétel személyiséggazdagodással jár. Ez jó esetben **több irányú** lehet. Bővülnek az ember ismeretei; mélyül és fejlődik a szakmai területen szerzett képzettsége (ha a szakmán belüli oktatásról van szó); az egyén bizonyos területeken készségeket szerez, vagy a meglévőket fejleszti; új jártasságokra is szert tehet; az elsajátított ismereteknek és az oktatási folyamatnak — mint hosszabb-rövidebb időt és erőfeszítést igénylő folyamatnak — hatására esetlen fokozódik akarateroje; talán javul etikai érzéke, morális magatartása; lehetséges, hogy érzelmvilága is gazdagodik stb. Nem azért soroltuk fel ezeket a feltételezhető eredményeket, mert úgy véljük, hogy keveset írtak eddig róluk. Inkább annak a bemutatására tettük, hogy míg az ismeretátvétel esetében, s bizonyos szakmai készségek, jártasságok tekintetében nagyobb biztonsággal számíthatunk ilyen vagy olyan eredményre, addig az akarati, az érzelmi, az erkölcsi s az egyéb, fel nem sorolt magatartási területen szereshető többletértékről csak esetlegesen beszélhetünk. Nagyságrendjét, minőségét még általános értelemben sem vagyunk képesek „felmérni”, nemhogy egyénekre bontva. Talán a kisgyermekek körében észlelhető leginkább a nevelés-oktatás hatása,



sőt még a serdülők körében is. Minél inkább előrehaladunk az életkorban, annál inkább válnak az említett szférák titkosakká, ennél fogva kevésbé kitapinthatókká, és annál kevésbé mondhatjuk azt, hogy az elért eredmények a nevelés-oktatás, a tanítás-tanulás hatására születtek.

A tanulás és a munka kölcsönös egymásrahatásában — témánk tekintetében — **a munkáké a fontosabb szerep.** A felnőttek esetében az oktatásban való részvétel rendszerint csak „függeléke” a hivatalosan végzett munkának. Olyan ráadás, amelyet üzemi, vállalati, illetve társadalmi, vagy ritkább esetben (s még mindig többnyire a munkavégzéshez kapcsolódva) belső késztetés tesz kötelességgé.

A gyermekek és az ifjak oktatásában más a helyzet. Ők azért tanulnak, hogy felkészülten vehessenek majd részt a társadalmi munkamegosztásban; ezért náluk a tanulás a központi, a fő tevékenység.

A felnőttek körében tehát általában fordított a **tanulásnak és a munkának egymáshoz viszonyított hangsúlya, fontossági sorrendje.** Ez a tény természetesen hatást gyakorol a tanítandó anyag tartalmára és módszereire is. Nem mintha a fiatal korosztály részéről elsajátítandó ismeretanyag tartalmát nem befolyásolnák annak a munkának a következményei, amire például a szakoktatási intézményekben felkészülnek a tanulók. Az ő felkészülésük azonban elsődlegesen egy távlati cél érdekében történik; a felnőttek tanulása pedig inkább másodfokú (nem „másodlagos”) cél szolgálatában áll. Azonkívül a „honnan hova” haladás szintje is merőben különböző a kétféle korosztálynál.

Az erre a kérdésre adandó válasz kapcsolódik a **tapasztalatok minőségének sajátosságaihoz** is. Ezeknek ismét két nagy körét említjük, de most az előbbtől eltérő szempontból latolgatva a **munka- és az élettapasztalatok összefüggését.** A munkatapasztalatok részét képezik az élettapasztalatoknak. Jogos tehát, hogy esetenként a két „kör” akár **össze is fogjuk.** Ekkor elénktárul az a közhelyszerűen ismert tény, hogy milyen nagy — és természetes — a különbség a gyermek- és a felnőttoktatásban résztvevők között részben a tapasztalatszerzés irányában és folyamatában, részben a végeredményében: a tapasztalatokban.

A gyermeknek is van tapasztalata az életről, s ez is meglehetősen sokirányú. Az „irányok számát” a család, az iskola és a környezet mellett nagymértékben növelik a televíziós programok. A gyermekek esetében azonban nem beszélünk ún. élettapasztalatról, mégpedig azért nem, mert az ő tapasztalatuk nem elég mély; a sok irány mellett is meglehetősen szűk körre szorítkozik témában és időben; minősége — éppen a megalapozottsághoz szükséges ismeretek hiánya miatt — ingadozó; ösztönös és szubjektív motívumokkal keresztül-kasul átszőtt. Legalább egy emberöltő szükséges ahhoz, hogy valakivel kapcsolatban élettapasztalatról beszélhessünk; valószínűleg ennyi kell ahhoz, hogy a tapasztalatok felhalmozódjanak, s hogy kellően felhasználhatók legyenek. Az életkor növekedésével együtt hol mennyiségi és minőségi növekedésükről beszélhetünk, hol egyszerűen változásról (akár negatív értelemben), legalábbis az ember tudatos életvitelének határáig.

A tapasztalatok mennyiségi és minőségi növekedését vagy egyéb változását az egyén **„természetes tanulással”** segíti elő. Ezen a kifejezésen azt értjük, hogy a mindennapi életgyakorlat helyzeteihez való alkalmazkodás során az ember — az ösztönös és a tudatos elemeket párosítva — keresi és hasznosítja korábban észlelt és átgondolt élményeit, cselekvési emlékeit. Ismereteinek fejlesztésével nagyobb megalapozást biztosít a tapasztalatok szerzésének és kamatoztatásának.



A mindennapi élet adta helyzetekhez való alkalmazkodás tanulásában és gyakorlásában sok a **spontán elem** mind a felnőttek, mind a gyermekek tevékenységében. Főleg a rutinszerű és az önvédelemjellegű cselekvésekre érvényes ez a megállapítás. A mindennapi utcai közlekedés plasztikus példát nyújt mind a rutinszerű, mind az önvédelmi cselekvésekre; az utóbbiaknál közsímmert nagy szerepe van a reflexek működésének, azaz a rendszerint nem tudatosan átgondolt és kiválasztott, hanem önkéntelenül, hirtelen tett mozdulatoknak, gesztusoknak. Az ilyen beidegződésekben is jelen van bizonyos tanultsági mag, ez azonban elmosódik a cselekvések önkéntelen megjelenítésében; egy-egy reflexszerű mozzanat elemzésekor aligha tudnánk elválasztani egymástól a tudatos és a spontán elemeket.

A **szervezett, intézményes tanulás csatlakozik a természetes tanuláshoz**. Míg egyrésztől növekszik a tapasztalatok szerzéséhez szükséges ismeretek száma az intézményes (formális) tanulás segítségével, addig másrésztől a természetes tanulással elsajátított tapasztalatok nem egyszer ítélőbírák lesznek az ismeretek gyakorlati helyességének a megítélésében. Vagyis gyakran szembesül az intézményes tanulás a természetes tanulás eredményeivel, de természetesen a fordított mérlegelés szintén érvényesül.

A gyermekek körében az ilyen szembesülés jóval ritkább, mint a felnőtteknél a tapasztalatok viszonylagos behatároltsága, s az előbbieken már említett egyéb okok miatt. A serdülő- és ifjúkorban már növekszik a szándékos szembesítések száma; ez a folyamat kiteljesedik a felnőttkorban.

Amikor tehát az élet- s benne a munkatapasztalatok, valamint a tanulás összefüggéseit vizsgáljuk a felnőttek szemszögéből, egy sajátos – életünk egészét átfogó – rendszerrel találjuk szemben magunkat. Ez a rendszer tartalmi szempontból arról tanuskodik, hogy a tanulás **jelen van életünk valamennyi területén**, s megkülönböztetetten a munkában. Jelen van részben kötetlen formában, a helyzetekhez való természetes alkalmazkodás „köntösében”, részben pedig szervezett keretek között.

Nyilvánvaló, hogy a felnőttek gondolkodásában és cselekvésében nagyobb mértékben halmazódtak fel a természetes tanulás spontán vagy betanulások elemei, mint a gyermekek megnyilatkozásaiban. Ebből következik az a megállapítás, hogy a szervezett tanulás ismeretanyagában mellőzni lehet, vagy magasabb szintre emelni azokat a részeket, amelyeknek egyik csoportja közsímmert magatartási jegyek tudatosítását tartalmazza, másik csoportja a mindennapi életgyakorlat elemei társadalmi, gazdasági, családi stb. tudni-valóit foglalja magában, harmadik csoportjában az egyes ismeretköröknek gyakran fölöslegesen részletező körülírása tartozik és így tovább. Fel kell tételeznünk ugyanis, hogy a felnőttek a felsorolt területeken tapasztalatokat, sőt – természetes és szervezett tanulási formában egyaránt – tudást is szereztek. Minderre építve úgy lehet válogatni az ismeretanyagban, hogy a tanítás-tanulás célszerűen irányított és végrehajtott folyamata a felnőttek célirányultságával is kedvezően találkozzék.

3. A sokoldalú személyiségfejlesztő hatás a felnőttoktatásban számos akadályba ütközik. Legnagyobb gátnak tekinthetjük a felnőtt személyiségnek többnyire **kialakult** – s nem egyszer **zárt** – **szokásrendszerét**, amelybe sokféle tényező sorolható: a belső magatartási jellemzőktől kezdve egészen azok külső megjelenítéséig, a gesztusokig. Miután a szokásrendszer – mint említettük – egy bizonyos életkorig (a felnőttkor különböző fázisáig, kinél-kinél mikor) már kialakult, kialakultságában viszonylagos állandóságról tesz tanu-



ságot; ezzel együtt fenyeget a zártság veszélye is. Az oktató munkában való részvétel általában inkább a résztvevők nyitottságát tételezi fel, mint a személyiség zárttá válását (vagy az arra való szinte elszánt – rendszerint nem is tudatos – törekvést, amelyben az ún. „elszánást” legtöbb felnőttben növeli és motiválja az évek múlása). Már a serdülők oktatásában is fel kell figyelnünk arra, hogy a személyiség nyitottságát feltételező pedagógiai munka több területen fokozatosan záruló belső zónákba ütközik. Ez tulajdonképpen azt jelenti, hogy **egyre erősebben működnek** az egyénben az egyedül reá jellemző ún. **öntörvények**. Amíg a gyermekeknél, a serdülőknél és a fiataloknál ez a működés – általában és az egyedi esetekben is – különböző fokozatokon keresztül bontakozik ki s válik valakire jellemző mechanizmussá, addig a legtöbb felnőtt esetében biztosra vehetjük a már kialakult mechanizmus meglétét. Ennek a ténynek a belátása sokat módosíthat az oktató munkán, annak tartalmán és módszerein. Sőt, bizvást állíthatjuk, hogy a felnőttekkel való különféle kapcsolatartásnak, így az oktatási jellegűnek is, ez az **egyik kardinális pontja**. Legalább gondolatban érdemes foglalkozni olyan kérdésekkel például, hogy milyen akadályokat állít a személyiség bizonyosfokú zártsága az ismeretbefogadás elé. Vagy: milyen determináló hatást gyakorol az érdeklődés és az egyes területekről szerzett gazdag tapasztalat a zártság esetenkénti feloldására, esetleg az „új”, a „más” felé való nyitásra is. Ma még – sajnos – inkább csak gondolkozhatunk az ilyen és hasonló kérdéseken. A megoldáskeresést aligha vihetjük át gyakorlati síkra a feltételek közismert hiánya miatt. Ilyen hiány például az iskolarendszerű felnőttoktatás nem kielégítő személyi ellátottsága.

Az a tény, hogy felnőttkorban az ember zártabb szokásrendszerrel él, mint korábbi életszakaszában, – nem mond ellent az ún. **pedagógiai optimizmusnak**. Az ugyanis nem azt „teszi jelszavává” hogy feltétlenül mindig, mindenkinél, mindenben elérhető eredmény. Megengedő jelleggel s tapasztalatokra alapozva azt mondja ki – s ez sem kevés –, hogy az ember a pedagógiai folyamatok segítségével eredményekhez juthat mindaddig, amíg szellemi képességeinek birtokában van – tehát akár élete végéig is.

A felnőttoktatásban résztvevő személyek viselkedése nagyjából megszilárdult elemeket tartalmaz, állandóságot mutat. Ez az **állandóság** természetesen **viszonylagos**. Bizonyos – például váratlan – helyzetek felbonthatják a viselkedés belső struktúráját s ezzel a külső megjelenítés is megváltozik a korábbihoz képest. A viselkedés függvénye a pszichikus folyamatoknak, mégha nem is mindig tükörképe. A „felnöttség” során ugyanis az érett ember viselkedési rutinra tesz szert; felismeri azt az egyszerű igazságot, hogy a más személyekkel való együttélésnek vannak követelményei és szabályai, amelyeknek betartása gyakran független attól, hogy milyen belső folyamat megy végbe a pszichikumban. A viselkedés azonban mégsem különülhet el teljesen a pszichikus tényezőktől. Legfeljebb a reguláló külső hatások, szabályok adhatnak neki időnként a belső motivációktól eltérő megjelenítést. (Példa erre az indulatok féken tartása.)

Az a tény, hogy a viselkedés bizonyos szabályok szerint alakul, és hogy ezek a szabályok valamiféle (nem is akármilyen) társadalmi közmegyezésen alapulnak s abból fakadnak, sokkal inkább elfogadott „tétel” és cselekvést mozgató rugó a felnőttek körében, mint az gyermek- és ifjú korosztályban. Mindegyik korosztályban más e „tétel” tevőleges elfogadásának a minősége. (A különbözőség egyben nemzedéki elkülönülést is jelenthet.)

A viselkedést behatóró szabályok elfogadásának **készsége** részben **megkönyvíti**, részben **nehezíti** a felnőttek oktatását. A viselkedés ugyanis valamilyen szerepnek a



megjelenítése (noha a „szerepjátás” nem nélkülözi — mint említettük — a szubjektum pszichikus motivációit). A tanuló felnőtt a maga viselkedésével rendszerint elfogadható módon „válaszol” oktatója viselkedésére, és fordítva. Ez a pozitív oldal. S mivel a viselkedés normáit nagyjából közmegegyezés hozza létre, számos általánosítható vonást hordoz magában, azaz tipikussá válik. Ez a tény fel- és megismerhetővé, sőt kiszámíthatóvá teszi az oktatásra adott külső megnyilatkozásokat. Bizonyos fokig megkönnyíti a tanár és a felnőtthallgató közti érintkezést. Hogy a tipikus megnyilatkozások mögött mi húzódik meg, ez sokkal kevesbé ismert a felnőtteket oktató személy előtt, mint a gyermekeket tanítók előtt. A külső forma gyakran elfedi a mögötte meghúzódó belső tartalmat, s ez a jelenség valójában nehezítő, sőt negatív az oktató-nevelő munkában. (A helyzet bizonyos fokig másképpen alakul a gyermekek oktatásában. Van viszonylagos azonosság is a felnőttekével, mint amilyen például a „nehéz mögéje látni” problémája. Mivel azonban a gyermekek körében több nehézség adódik a viselkedési szabályok elfogadásában, és a viselkedési rutin is hiányos, mindig jobban megmutatkoznak és kitapíthatók a belső reagálási folyamatok, mégha az előbb említett viszonylagos azonosságot fenn is tartjuk.)

A társadalmi közmegegyezés tehát viselkedési kényszert gyakorol felnőttre, gyermekre egyaránt — kire így, kire másként. Témánk tekintetében ez s az előbbieken vázolt probléma nem kicsinyíthető. Amennyiben ugyanis kialakult bizonyos **viselkedési rutin, merevvé teheti az emberi magatartást**. Gátolhatja továbbá a befogadó és reprodukív készséget, képességet; akadály lehet a problémalátásnak és megoldásnak, az ismeretanyagban rejlő tudnivalók mélyre ásó felfedezésének. Gyakran hangoztatjuk ugyan, hogy a felnőtt — iskolapadba ülve — szinte gyermekké válik, ahhoz hasonló viselkedési jegyeket vesz át (felelési, vizsgadrukk stb.). Ez azonban egyrészt csupán hasonlóság s nem azonosság, másrészt csak egyes viselkedési jegyekről van szó, nem pedig egy teljes, évtizedek óta kialakult viselkedési rendszerről.

**Lehet-e oldani az előbb említett merevséget?** Mindenkinél valamennyire biztosan, hiszen a személyiség sajátosságai közé — mint említettük — a változtathatóság lehetősége is beletartozik. Az oldódás legfontosabb előmozdítója maga a tanár; olyan légkör létrehozását segítheti elő, amelyben a felnőtt-tanuló valóban felnőttnek, s ebben a minőségében a tanár partnerének érezheti magát; nincs kiszolgáltatottsági érzése, hanem inkább biztonságos talaja abban, hogy megértésre találhat.

Az előbbieken arról volt szó, hogy a felnőttek élettapasztalata sokirányú, továbbá, hogy növekvő és változó, azonkívül sok benne a tudatos és a spontán elem, és hogy a tapasztalat tulajdonképpen ismeretanyag, amelyet az ember hosszú évek folyamán gyűjt össze a mindennapi életgyakorlat során családban, munkahelyen stb. Lehetséges lenne, hogy az igen tetemesen felhalmozott „mozgó” **tapasztalat** — mint ismeretanyag — és a **viselkedés** bizonyos merev szokásai nem állnának **harcban egymással**? Hiszen a tapasztalatok segítségével növelhető a befogadó, a probléma-megoldó, az újabb ismereteket felfedező képesség és készség. Ugyanakkor a viselkedési rutin — mint említettük — ennek ellenében hathat. *Dinamikus egymásra hatásról* van itt szó, amelynek következtében legalább időszakosan oldhatók bizonyos merev szokások, de nem feltétlenül az egész szokásrendszer.

**A két iránynak,** a folyamatos tapasztalatszerzésnek és a viselkedés rutinná válásának természetesen vannak egymástól **elütő és egymással találkozó, sőt egymásból fakadó**



szakaszai. Ha a felnőtt nem sajátítana el megfelelő rutint a viselkedésben, képtelen lenne ellátni mindazt, amit összevetve és leegyszerűsítve életfeladatnak nevezhetünk. Ahhoz viszont, hogy ez a rutin kialakuljon, megfelelő gyakorlati és egyéb tapasztalat szükséges. Ez esetben az utóbbi forrása az előbbinek. Ugyanakkor a viselkedési rutin hozzásegítheti az embert újabb tapasztalatok szerzéséhez és tudatos alkalmazásához.

Ami pedig azt a kérdést illeti, hogy miként állunk a befogadó, az elsajátító, a problémamegoldó stb., képességgel egyrészt a tapasztalatszerzésnek és alkalmazásnak, másrészt a viselkedés rutinná válásának a folyamatában, arra azt mondhatjuk, hogy az említett folyamatban a két irány egymásrahatásának következtében hol az egyik, hol a másik irány érvényesül, hol rejtve maradnak vagy láthatóan megmutatkoznak, sőt gyarapodnak az említett képességek és készségek. Mindegyikre bőven találhatunk példákat. A viselkedési rutin főleg a mindennapi, úgynevezett sima élethelyzetekben, a tudatos tapasztalatszerzés vagy alkalmazás pedig az életfordulók esetében érvényesül inkább, amikor összetett problémák sorát kell megoldani – és sokszor nemcsak egy emberre kihatóan. Továbbá: a rutinból végrehajtott cselekvés szintén párosul bizonyosfokú tudatossággal. A kettő együttjelentkezésének arányai azonkívül függnek a cselekvő személy foglalkozásától, munkakörétől is.

Hogy milyen **oktatásméleti következtetések** adódnak mindebből? Összegezve az elmondottakat, nagyon lényeges kérdéskör a **felnőtt-tanulók** tényleges, tevőleges **részvétele** a „*nekik címzett*” **oktatás céljában**. A szándék kölcsönössége és egymásra hatása, a közös érdekeltség – megfelelő oktatási témaválasztás esetén – olyan erős lehet, hogy a tanítási-tanulási folyamatban mind a felnőtthallgató, mind a tanár **partnerkapcsolatban együtt** vehet részt. Ebben az együttesben a tanítási és a tanulási arányok folytonosan megváltozhatnak hol az egyik, hol a másik tevékenység „javára”. Az említett arányok akár teljesen eltérhetnek a gyermekek tanítási és tanulási rendjétől, ütemétől, arányaitól.

A másik, ugyancsak lényeges oktatásméleti kérdéskör a felnőtthallgatók **élettapasztalatának** és az oktató **ismeretanyagának összehangolása**. Ez nyilvánvalóan elvezet bennünket az ún. tantervelméleti tudnivalókhoz. Bizonyára érdemes átgondolni, hogy milyen lehetőség adódik olyan tantervi modellek elkészítésére, amelyek nagyfokú rugalmasságot biztosítanak a tananyag csoportokhoz alkalmazkodó kiválasztásában, miközben a közmegegyezés szerinti kötelező ismereteket is megtartják.

Végül a harmadik oktatásméleti kérdéskör: a viselkedési rutin problémája szoros kapcsolatban van a pszichológiával. Érdemes lenne vizsgálni, hogy miként **alkalmazható ez a rutin** eredményesen a **tanítás-tanulás folyamatában**, s hogyan oldható a szükségletnek megfelelően.

A fenti kérdéskörnek **módszertani összefüggései** is vannak. Éppen a módszerek jelentik e téma legemberközelibb oldalát. Nem véletlen tehát, ha fontosságuk hangsúlyozásával zárjuk mondanivalónkat.





## A jártasságok és készségek fejlesztése a felnőttoktatásban

(Korreferátum a MTA Felnőttnevelési Munkabizottsága  
1984. XII. 17-i felolvasóülésére)

Előljáróban annyit hadd jegyezzünk meg, hogy az alább olvasható fejtegetések a jártasságok és készségek fejlesztésének problémakörét csupán egyetlen aspektusból, a didaktika aspektusából fogalmazzák meg. Az itt olvasható gondolatok tézisszerűen mutatnak be néhány olyan (elvi) lehetőséget, amelyek jártasságok és készségek fejlesztését eredményezhetik a felnőttoktatásban. A korreferátum vitája nyilván megmutatja majd, hogy a leírt lehetőségek didaktikai szempontból is bővíthetők, azaz ezzel azt is jelezzük, hogy a teljesség igényéről értelemszerűen lemondunk, s csak vitaalapot akarunk nyújtani.

Úgy gondoljuk, hogy célszerű a jártasság és készség fogalmának rövid tisztázása. A fenti fogalmakon a Pedagógiai Lexikon címszavai alatt olvashatókat értjük.

Igy a *jártasság*: „a pedagógiai köztudatban elterjedt jelentése szerint a feladatmegoldó tevékenységnek az automatizálódás felé haladó összetevője; átmeneti szint a tájékozottság és a készség szintje között”. A továbbiakban a jártasság szintjén végzett tevékenység legfontosabb jellemzőit találjuk, amelyeket csak rövidítve elevenítünk fel:

- a) a tevékenység hasonló módon megismételhető,
- b) lényegtelen mozzanatain még nem tudunk uralkodni,
- c) a tevékenység tudati ellenőrzése mellett folyik,
- d) az egyik mozzanat végzése közben még nem tudunk a másikra előkészülni, ezért a tevékenység gyakran darabos, töredezett,
- e) a jártasság szintjén végzett tevékenység sok felesleges energiapazarlással jár, s
- f) igen gyakran kíván tudati döntéseket.

„A jártasság általánosabb, tudományos értelemben – olvashatjuk tovább – új feladatok, problémák megoldása az elsajátított ismeretek alkotó (kombinatív) felhasználása útján. Ilyen vonatkozásban a jártasság nem más, mint a feladatmegoldás módjainak általánosítása, . . . megoldási algoritmus. . . . Az automatizált és a tudatos (döntésigényes) lépések rendje a begyakorlás során állandósul, így jön létre a jártasság sajátos struktúrája. . . .” stb.

A *készség* a tudatos tevékenység automatizált összetevője. Főbb tartalmi jegyei:

- a) szilárd ismeretek alkotják tudati alapját,
- b) sokszori ismétlés eredménye,
- c) a feladatmegoldás eszközeként funkcionál,

- d) eszközként a hasonló típusú tevékenységekre általánosan alkalmazható,
- e) lehetővé teszi az adott tevékenység azonos megismétlését,
- f) a készség szintű tevékenység gördülékeny, folyamatos,
- g) A készség szinten végzett tevékenység struktúrálisan egységet alkot, részletei külön nem szorulnak a tudati kontrollra,
- h) optimális önszabályozással folyik, minimális külső információt igényel,
- i) az elsajátított készség a személyiség integráns alkotó eleme, jellemző tulajdonsága lesz,
- j) az elsajátított készség igen tartós, néha életre szóló. Élettani alapjukat dinamikus sztereotípiák képezik.

A fenti definíciókból számunkra a következő konzekvenciák adódnak:

1. A jártasságok és készségek kialakítása, illetve fejlesztése a felnőttoktatás egyik alapvető feladata.
2. Jártasságok és készségek, tudniillik ezek kognitív fajtái mindenekelőtt az ismeret-elsajátítás folyamataiban alakulnak ki. Így a felnőttoktatás didaktikai folyamataiban az ismeretelsajátítás eszközfunkcióval bír a jártasságok és készségek fejlesztésének céljellel szemben.
3. Minden olyan képzési folyamat, amely döntően és elsősorban ismeretátadásra, illetve azok megszerzésére koncentrál, — ha magában foglalja is a jártasságok és készségek fejlődésének lehetőségét — elvileg csak csökkent hatékonyságú lehet.
4. A felnőttoktatás számára lényeges azoknak a követelményeknek a betartása, amelyek a jártasság-készség fejlesztése szempontjából az alábbiak vonatkozásában jelentkeznek:
  - a) az oktatási folyamat meghatározott szervezeti kereteinek kialakítása,
  - b) a didaktikai folyamat struktúrális sajátosságai,
  - c) a tanórai munka szerkezete és az oktatás konkrét tevékenységi formái,
  - d) konkrét metodikai kérdések pl. a transzfer problémája.

Ezekről kívánunk beszélni a továbbiakban.

#### 1. Az oktatási folyamat szervezeti kereteinek kialakítása a jártasságok és készségek fejlesztése szempontjából

Az iskolai és iskolán kívüli felnőttoktatás egyik legnagyobb problémáját és megfogalmazható gondját abban látjuk, hogy a felnőttkori tanulás, művelődés különböző formáiban szinte általános az a jelenség, hogy az ismeretnyújtás-ismeretszerzés didaktikai fázisai meglehetősen élesen elválnak az ismeret feldolgozásának, gyakorlásának, alkalmazásának fázisaitól. Ennek a jelenségnek különböző okai lehetnek, amelyek külön elemzést igényelnek. Most csupán néhányat említünk: az elsajátításra kijelölt ismeret-



anyag gyakran nagy mennyisége, a szűkös időkeret, az egyéni felfogóképesség, a bevé-  
séshez szükséges időmennyiség jelentős eltérései, a nagyfokú fluktuáció stb.

Az iskolarendszerben és a tanfolyami jellegű képzésformákban a következő „épít-  
kezési” lehetőségek vannak a tanítási-tanulási folyamat elváló elemeinek egységesítésére:

- a) ismeretszerzés-ismeretnyújtás — gyakorlás, bevésés — ellenőrzés — majd újabb ismeret-  
nyújtás stb.,
- b) ismeretnyújtás- önálló, egyéni feldolgozás — konzultáció (korrekció, ellenőrzés) —  
majd újabb adagban ismeretszerzés,
- c) előkészítő, egyéni felkészülés — szervezett ismeretnyújtás-ismeretszerzés — önálló  
feldolgozás — ellenőrzés (pl. konzultáció).

Az első változat viszonylag mereven szétválasztja az ismeretszerzés és a feldolgozás  
folyamatát. Az iskolarendszerben ez igen gyakori, ez az ún. hagyományosan szervezett  
képzési folyamat. Kétségtől lehetősé teszi az ismeretek kisebb kvantumokban való,  
több oldalú bemutatását, átadását. Kellően ritmizál, lehetővé teszi — az ellenőrzés rend-  
szeressége révén — az ismeretszajátítás fokának, mélységének megismerését. A résztvevők  
jártasságait és készségeit az esetek többségében csak indirekt módon fejleszti, ezek gaz-  
dagodása a folyamatos egyéni tanulás, gyakorlás függvénye, megismerésük esetleges.

A második változat elsősorban a levelező és távoktatás valamint a tanfolyami rendszerű  
képzés gyakori jellemzője. Fő értéke abban van, hogy a tanítás-tanulás folyamatai di-  
daktilai szempontból egységesebbé válnak. Az ismeretnyújtást követő egyéni feldolgozás  
és konzultáció eredményeképpen az ismeretek mélyebb elsajátítása, ezek és a jártasságok  
széleskörű ellenőrzése jelentkezik. A konzultáció részben utólagos korrekcióra nyújt  
lehetőségeket, s ugyanakkor egy újbóli bevésést is szolgál. Erősen aktivizáló hatású,  
erősíti a lényegi információk kiemelésének készségét, az ismeretek reprodukálásának  
készségét, jól segíti a problémák megfogalmazásának, annak nyelvi kifejtésének, s igen  
gyakran a vita készségeinek fejlődését is.

A harmadik változat legfontosabb eleme a szervezett ismeretnyújtás előkészítő és az  
azt feldolgozó egyéni tanulási szakaszok beiktatása a tanítás-tanulás folyamataiba. A  
résztvevők megismerési aktivitása igen magas fokú, tevékenységükben az önálló ismeret-  
szerzés és elsajátítás készségei jelentékeny fejlődésen mehetnek át. A felnőttoktató  
szerepe előkészítővé, irányítóvá és ellenőrzővé alakul át, az ismeretátadó funkció csök-  
ken. Az oktatás folyamata az irányított önművelés jegyeire kezd hasonlítani.

## 2. A didaktikai folyamat struktúrájának sajátosságai a a felnőttoktatásban és a jártasságok, készségek fejlesztésének kérdése

A felnőttoktatás iskolai és főképpen iskolán kívüli formáiban még a felületes szem-  
lélő számára is egyhamar nyilvánvalóvá válik egy sajátosan jellemző jegy. A tanítás-ta-  
nulás folyamata egyoldalúan közli jellegű tevékenységet jelent — ami úgy jelenik meg  
előttünk, hogy a tanár, az előadó prelegál, a résztvevők pedig elsősorban befogadás-  
nak nevezett tevékenységet végeznek. (Természetesen ezt is lehet nagyon magas fokon mű-



velni). A fenti tevékenység eredményeképpen a résztvevők megértik, hogy miről van szó, de tényleges (tartós, szilárd és alkalmazható) elsajátításról aligha lehet beszélni. A felszínen emígy látható jelenség mögött az húzódik meg, hogy a felnőttoktatás didaktikai folyamata igen gyakran csonka, nem valósul meg a didaktikai folyamat minden strukturális eleme. Többnyire csak a megértést eredményező ismeretnyújtás fázisát látjuk realizálódni, hiányoznak a folyamat többi elemei: az ismeretek feldolgozása, gyakorlása, alkalmazása, s az elsajátítás ellenőrzése is. Egészen nyilvánvaló, hogy a jártasságok, készségek kialakulását és főképp fejlődését direkt módon éppen az elmaradó fázisok segítenék elő elsősorban. Nem elég tehát az új ismeretek megszerzését elősegítő tanári, előadói tevékenység, vagy jobb esetben azoknak az utaknak – módoknak a bemutatása, amelyekkel ezek az új ismeretek elsajátíthatók, hanem gondoskodni kell ezeknek az eljárásoknak, műveleteknek, kognitív operációknak a gyakorlásáról és alkalmazásáról is. A didaktikai folyamat minden strukturális elemének végigjárása lehet csupán biztosítéka a jártasság és készségkészlet hatékony fejlesztésének.

3. Ezzel a problémával hozható összefüggésbe, megítélésünk szerint, az iskolarendszerű felnőttoktatás egy nagyon sajátos jellemzője, az ún. vegyes típusú órák igen nagy túlsúlya. Tonkanogaja 1978-ban megjelent könyvében (*Unterricht mit Erwachsenen. Volk und Wissen Berlin. 132 p.*) több mint 900 – a felnőttoktatásban tartott óra elemzése alapján azt mondja, hogy a vegyes típusú órák aránya 60–90% közé tehető. Ennek problematikussága szerinte abban van, hogy ez az órátípus bizonyos sablonosságot, egyoldalú struktúrák ismétlődését hozza magával. Ennél súlyosabb probléma azonban az, hogy a vegyes típusú óra időfelhasználása ésszerűtlen. Tonkanogaja a következő átlagos időfelhasználást találta: Az óra egészének idejéből 6% az óraszervezésre, 33% a számonkérésre megy el. Az új ismeretek átadására 46,5%, a gyakorlásra, rögzítésre 14% marad. S végül mindössze az egész idő 0,5% jut az otthoni munka instruálására. Ezzel az időfelhasználással szemben ő a következőket javasolja:

- a) az előző alkalommal vett ismeretanyag ismételtesre, beleértve az otthoni tanulás szóbeli ellenőrzését is, az óra egészéből 20–25% időt fordítsunk,
- b) az új ismeretek átadására szánt arány 40–45%,
- c) a gyakorlásra, rögzítésre, feladatmegoldásra legalább az óra egészének 25–30%-a essen,
- d) s végezetül 10%-os arányban részesedjen az otthoni feladatokra szánt útmutatás.

Úgy gondoljuk, nem szükséges hosszasan bizonygatni, hogy az időfelhasználás javasolt arányai szervezeti kereteket biztosítanak, egyrészt, a didaktikai folyamat teljes struktúrájának megvalósítására, másrészt pedig a jártasságok, készségek fejlesztésére fordítható idő növelésére.

4. Befejezésül egy-két rövid, metodikai jellegű megjegyzést kívánunk tenni a tanulói tevékenység szervezésével kapcsolatban.

Az iskolai és iskolán kívüli felnőttoktatás – többnyire az előzőkből következően – dominánsan a frontális tanulási-tanítási tevékenységformákra épít, s igen kevésé használja ki a csoportmunka lehetőségeit.

A frontálisan kezelt tanulói közösség megosztása kisebb csoportokra több értelemben is segíti a jártasságok és készségek fejlődését:

- a) egyrészt lehetővé teszi a differenciált követelmények támasztását, differenciált feladatok megadásával,
- b) a jártasságok és készségek többoldalú és többfázisú begyakorlását segíti elő,
- c) a csoportmunka révén biztosítható a tanulók széleskörű ellenőrzése, az ismeretek, jártasságok és készségek alakulásának, fejlődésének menete jól nyomonkövethető.

Tantárgyaktól és ismeretköröktől valamint a kialakítandó, illetve gyakorolandó jártasságoktól, készségektől függően a csoportmunkának három változata képzelhető el:

- a) egyszerű koakciós csoportok kialakítása, amelyek ugyanazon a feladaton dolgoznak, de egymástól függetlenül,
- b) olyan csoportok létrehozása, amelyekben a csoporttagok információkkal rendelkeznek egymás teljesítményéről. Nincs közöttük együttműködés, de megfigyelhetik, ismerik egymás teljesítményét,
- c) kisebb csoportok szervezése egy-egy jelentősebb megismerési feladat önálló, alkotó megoldására.

Végül egy utolsó megjegyzés:

A jártasságok és készségek kialakításában és fejlesztésében nagy szerepet játszik az automatizmusok létrejötte. Ezen a ponton kapcsolható kérdéskörünkhöz a gyakorlás és a transzferhatás problémája. A transzferértékű automatizmusok kialakítása ismeretkörök, algoritmusok és egyéni adottságok, sőt tanulási szokások függvénye. A kialakításukhoz szükséges ismétlések (gyakorlás) száma tehát nem határozható meg receptszerűen. Egyetlen dolog mondható ki általánosan: azok az ismétlések, amelyek a tanult ismeretek, illetve algoritmusok legalább egyszeri, önálló, teljes és hibátlan reprodukcióját eredményezik, még csak a megértést, de nem a tényleges elsajátítást jelentik. A tartós bevésést csak az ezután következő ismétlések szolgálják, amelyeknek száma már az előzőekben jelzett tényezőktől függ.





## A tantárgyi integráció néhány elméleti kérdése a felnőttnevelésben

A legutóbbi évek pedagógiai irodalmában tallózva egyre gyakrabban olvasható a következő fogalom: integráció. Szinte divatos kifejezéssé vált, gyakran használják a pedagógiában a legkülönbözőbb dolgokat értve alatta. Valóságos tartalmát alig ismerik. Így az a veszély is fennáll, hogy ki-kí azt ért rajta, amit jóhiszeműen gondol. Ám ezzel a problémával ezúttal nem foglalkozunk. Legfeljebb annyit jegyünk meg, hogy a különböző értelmezések kedvezőtlen hatása a pedagógiában is nyomon követhető.

E fogalom tisztázása nemcsak szakmai körök belső ügye, hanem szélesebb rétegek érdeklődésére és használatára is számot tarthat. A fogalmat nem sajátíthatja ki a pedagógiai, sőt egyetlen tudományág sem. Alkalmazásának területe sokkal tágabb, mintsem egy tudományág terminus technikusa lenne.

Az Idegen szavak és kifejezések szótárában az alábbi értelmezése található a 376. oldalon:

Az „integráció” (lat.) „integrálódás”

1. egyesítés, beilleszkedés, egyes részek egyesülése, egésszé összegződés
2. beolvasztás, hozzácsatolás
3. (közg.) a gazdaság egyes ágazatainak, részeinek, egységeinek együttműködése
4. (közg.) több ország gazdaságának tervszerű összekapcsolása az egyes iparág termelésének összehangolásával.

Dolgozatunkban természetesen nem térhetünk ki az integráció teljes tartalmának feltárására, csupán a pedagógiában használt értelmezéseket vizsgáljuk meg. Közülük is csak néhányat emeltünk ki, témánk szerint szelektálva.

A pedagógiai irodalom beszél integrált tudásról, integrált ismeretkörökről, integrált tantárgyi rendszerről, integrált (közös igazgatási) intézményekről, integrációról mint módszerről, a tudományok integrációjáról, stb.

Mindegyik megnevezésben véleményünk szerint a korszerűség fontos összetevője található: a mesterséges elkülönítés megszüntetése anélkül, hogy csorbítaná a szükség-szerű differenciálódást. S ez nem ellentmondás, hiszen így alakul ki az egységesség és differenciáltság egyensúlya.

Elekes Lajos szavaival értelmezve az integrációt: „Marxista–leninista értelmezésben ez lényegét tekintve nem egyéb, mint sokoldalúságában egységet alkotó, szocialista művelődésszermény egyik, bizonyos vonatkozásban különösképpen időszerűvé vált aspektusa . . . . éles ellentétét jelenti a szakszerűség és a vele járó differenciálódás XIX. századi eredetű és máig is érvényesülő tipikus polgári értelmezésnek. . . .”<sup>1)</sup>

Mindebből következik, hogy az integrálás korszerű követelmény. Megvalósítása olyan



szemlélet és olyan készségek kialakítását jelenti, amelyek a differenciált művelődés-elemeket képesek egységbe rendezni, a differenciáltságban is egységes természeti-társadalmi törvényszerűségeket dialektikusan értelmezni azzal a céllal, hogy létrejöjjön az egyén tudományos materialista világképe.

Az integrált tudás-művelődés értelmezése számos kérdést vet fel. Legfontosabbnak mégis az látszik, hogy az integrált ismeretanyaggal valóságos tudást, szakszerűen meg-alapozott műveltséget adjunk. Zsákutcába torkolthat az integráció olyanfajta értelmezése, amely szerint a tudományok kvintesszenciáját beleerőszakoljuk egy tantárgyba, avagy mesterségesen, erőszakoltan hozunk létre „újraintegrált” tantárgyakat, kompondiumokat nyújtunk, egyfajta egyveleget – korszerű tudás, műveltség helyett.

Az integrálás alapvető követelménye – véleményünk szerint – nem a különböző diszciplinák összemosása, hanem a marxizmus–leninizmus művelődési és tudomány-elméleti alapállásának értelmében a diszciplinák konfrontálása, egymásra vonatkoztatása, a különbségek kiemelése és tudatosítása a tudományok és művelődés alapvető egységének szemlélete alapján.

Berend T. István, amikor az integrációról beszél, elsősorban a szemlélet integrációját emeli ki:

„Az integráció nem valamely társadalomtudományi diszciplinában testesül meg, hanem azok összességében. Úgy is fogalmazhatnám: nem a diszciplinák integrálódnak, hanem a szemlélet. A társadalom vizsgálatát végző különböző oldalról és módszerrel kiindul, különböző részterületekre irányuló diszciplinái egymásra hatnak. Megismerésük és szemléletük, módszertanuk és értékképletük áthatják egymás szemléletét és módszertanát, jelentkeznek értékképleteiben.”<sup>2)</sup>

Véleményünk szerint, ha így értelmezzük a társadalomtudományok kutatási területét, vizsgálati módszereit, ebből evidensen következik, hogy valamennyi igényes tantervi kutatás alapelve és minden további lépés csak ebből indítható. Bármely tantárgy megújítása csak a napjainkban már érzékelhető, s a jövőben szükségszerűen megvalósuló integrációs szemlélet alapján lehetséges.

Az integráció elvi és metodikai alapja, a tananyagot struktúráló rendező elv: a helyes, tisztán értelmezett marxista fejlődéstörvény, amelyet tendenciaként fogunk fel. Az információrobbanás korában csak ily módon alakítható ki a tanulóknak a tudományos világnézetben alapuló tudományos világkép, a már említett egységes tudás. Csak így alakítható ki nevelő-oktató munkánk eredményeként a harmónikusan fejlődő sokoldalú személyiség.

Az integráció követelménye az iskolai oktatás valóságos szükségleteiből ered, abból a követelményből, hogy segítségével képesek legyünk az emberi tevékenység lehetséges teljességét bemutatni tanulóinknak. A ma iskolája ezt a követelményt a tantárgyak szétaprózottsága, erős differenciáltsága miatt nem képes megfelelően teljesíteni.

A különböző integrációs tematikájú szakmunkákat vizsgálva, lényegében az integráció *tágabb és szűkebb értelmezésével* találkozunk. Számos elképzelést látszik alátámasztani. A tágabban értelmezett integráció fogalmába beletartozik a közoktatási és közművelődési integrációs törekvések egész köre – az egységes művelődési tartalom megszervezésének útjáig (iskolamodell kísérletek, általános művelődési központok). Az integráció tágabb értelmezése jellemző Gáspár László szentlőrinci iskolakísérletére. Gáspár László az iskola egész oktató-nevelő tevékenységét radikálisan megváltoztatta:



a társadalom valóságos igényéből kiindulva, szakított a tananyagkiválasztás és elrendezés hagyományos elveivel. (Az iskolakísérlet elmúlt 12 évének tapasztalatairól olvashatunk a Pedagógiai Szemle 1982. évi 9. és 10. számában.)

A közoktatás és a közművelődés köztes területén is felgyorsult **integrációs** folyamatnak vagyunk tanúi: rendkívül gyorsan szaporodnak az ún. komplex művelődési központok, ahogyan újabban nevezik: általános művelődési központok. Ezek az együttműködési formák az integráció irányában hatnak, de előfutárai a közoktatás és közművelődés integrációjának. A jelenlegi kialakulási szakaszban három fokozatot különböztetnek meg a szakemberek:

1. kumulatív forma,
2. föderatív forma
3. integrált forma (véski János értelmezése az Alfa születik c. művében)

Az első kettő létezik, s különösen a második forma (Pécs, Debrecen) kínálja már ma is egy kezdeti integrációból származó előnyöket. A harmadik forma az elérendő végső cél.

Az integráció **szűkebb** felfogása az, amikor a tantárgyi rendszert, vagy ezen belül műveltségi tömböket kívánunk koherens rendszerbe ötvözni.

A tantárgyi rendszert megbontó egyik integrációs lehetőség, a több tantárgyból összevont integrált tantárgyak kialakítása.

Ez nem újkeletű jelenség a magyar tantárgypedagógiában, hiszen a különböző tantárgyak közötti tartalmi integrációról oktatásunk történetében elsőként Németh László beszél (V. ö. A kísérletező ember, Sajkódi esték stb.). Ő valós „testvériséget” kívánt a tananyagban elhelyezésre kerülő tantárgyak között. Hogyan kívánta ezt a testvériséget? A tantárgyak összevonásával. Négy **műveltségi** tantárgyat képzelt el: 1. a matematika-fizika és vegytan; 2. a biológia; 3. a történelem; 4. a nyelv ismeretkörét. Szemléletével, elképzeléseivel vitatkozhatunk, de az tény, hogy ezelőtt 39 évvel vetette fel azt a gondot, hogy a modern világ megnövekedett igényeit nem tudja kielégíteni az iskola a megmervevett tantárgyi rendszerrel.

Okfejtése nyomán világosan **kirajzolódik** az integrált tantárgyak köre – még ha nem is nevezi így. Konceptiója akkor sem hatott, most sem hat eléggé.

A tágabban értelmezett integrációs területen belül csupán egyik terület az iskola nevelő-oktató munkájára kiható egységesítő tevékenység. Itt sem egyértelmű azonban az integráció értelmezése: különböző integrációs koncepciók jelennek meg. Megjegyezzük, hogy az integráció értelmezése mégis annyiban egységes, hogy minden koncepcióban helyet kap az egységes műveltség következménye, az egységes **világlátás**, világkép kialakítása. Minden koncepció alapelvének tekinti a marxista–leninista **fejlődéstörvény** kritériumát. Mindegyik koncepció újító szándékkal lép fel a műveltséganyag mélyebb, tudatosabb elsajátítása és alkalmazása érdekében. Mindegyiknek végső célja egy sokoldalú, harmónikusan fejlődő szocialista személyiség kialakítása.

A koncepciók folyamat egyik határozottan pozitív eredménye, hogy a koncepciók kialakításának folyamatában együttes erővel dolgoztak a szaktudományok neves képviselői, szakmetodikusok és a kísérleteket végző pedagógusok.

Az integrációs folyamatokon belül különböző mennyiségben-minőségben beszélhetünk az integráció elemeinek megvalósulásáról, illetve a teljes integráció **realizálásáról**.



**Csoma Gyula értelmezése** szerint négy fokozatot lehet megkülönböztetni: 1. komplex tantárgyak; 2. tömbösítés (vagy tantárgyi blokk); 3. tantárgycsoportok (vagy tantárgy-együttesek); integrált ismeretkörök. Csoma Gyula tehát az integrációhoz sorolja a blokkosítási és tantárgycsoportos tananyagstruktúrákat is. Véleményünk szerint a tömbösítés, illetve a blokkosítás nem érinti a tantervek önállóságát. Pusztán több önálló, de egymással kapcsolható tantárgyak egy tanévben történő tanításáról van szó. Példája szerint az első tanévben 3 tantárgyat tanulnak a tanulók, a következő évben szintén 3 tantárgyat, s az iskolai idő végén jutnak el a tanulók a teljes tantárgyi tananyag elsajátításához.

Ennek a formának előnye az, hogy egy tanévben kevesebb tantárgyat tanulnak. A koncentrációs lehetőségeket maximálisan ki lehet használni, mivel egymáshoz közel álló tantárgyakról van szó; az eddig különálló diszciplinák egymáshoz való hasonlóságát vagy különbségét ilyenformán jobban lehet egységükben meglátni.

Itt azonban elsősorban az iskola **hagyományos szervezeti rendszerének** felbontásáról van szó – hiszen a tantárgyak önállóak, csupán egy magasabb szintű koncentrációról beszélhetünk, de csak a rokon tantárgyak között. A teljes koncentrációs lehetőség az első évben nem alakulhat ki, csupán a második év folyamán, visszautalással az előző évben tanultakra.

Mivel az első évben lezárultak bizonyos tantárgyak, felmerülhet egy a maitól eltérő, másfajta merev rendszerre válás képe is.

*A tantárgycsoportok vagy tantárgyegyüttesek tartalma* a következő: a rokon vagy a koncentrációra alkalmas tantárgyak már egy tantervbe szerveződnek, megtartva viszonylagos önállóságukat. Itt is a tantárgyak közötti belső koncentráció lehetőségeinek maximális kihasználása a rendező elv, de már megtalálhatóak az integráció csírái.

A tantervben elsődleges szempont, hogy az önálló tantárgyak megtartják viszonylagos önállóságukat. A másodlagos szempont az, hogy a tanterv tekintettel van az együvé tartozás szempontjaira, gondoskodik a szükséges integrációs csomópontok megkereséséről.

Úgy véljük, ebbe a **témakörbe** sorolható az integráció másik lehetősége: a tantárgyakban jól kitapintható Brumer által struktúráknak nevezett *kulcsfontosságú tartalmi csomópontok* azonosítása és tanítása. Báthory Zoltán ismerteti ezt az elgondolást, mint az integrációnak egyik lehetséges módozatát. Kiemeli, „hogy minden tantárgycsoportban viszonylag könnyen lehet ilyen, a példafeltáró tanulást elősegítő tartalmi részeket találni, amelyek aztán – mint hivatkozási alap, „példák” – más rokon tartalmú vagy rokon struktúrájú tananyagok tanításánál jól használhatóak.”<sup>3)</sup>

*Integrált ismeretkörök* elnevezésen Csoma Gyula a tantervi integráció „legintegráltabb” formáját érti. Ez a fajta integráció az egész tantárgyi rendszert érinti, teljesen megszünteti a tantárgyi kereteket és a nevelési-oktatási célnak rendeli alá az ismeretköröket. Megváltozik a szaktudományok és az így létrehozott ismeretkörök viszonya is, amennyiben a nevelési-oktatási céloknak rendeli alá a különböző tudományos diszciplinákat. Így „nem tekint lehetetlennek a hagyományos szaktudományi felosztás és a hagyományos tantárgyi megoldások szempontjából együvé tartozó ismeretkörök **különválasztását**, különböző ismeretkörök közötti elosztását sem”.<sup>4)</sup>

Az integrált ismeretkörök egyik koncepciója a Magyar Edit-féle koncepció – szerinte az ismeretanyag felosztása: 1. tájékozódás (kommunikációs gyakorlatok), 2. a társadalom fejlődése (irodalom és művészetek) 3. a változó világ törvényei (fizika, kémia, matema-



tika) 4. az ember és környezete (földrajz, biológia, pszichológia; az ember bekapcsolódása a társadalmi életbe). Magyar Edit koncepciója szerint az ismeretkörök négy egymást követő szakaszban követik egymást, felbontva a jelenlegi dolgozók általános iskolájának 7–8. osztályos érvolyamának határait, a hagyományos tanévre bontást. E koncepció és a nyomában kialakult kísérlet gyökeresen szakít az eddigi hagyományos rendszerrel mind tartalmában, mind szervezeti megoldásban.

Úgy véljük, hogy a kísérletből levonható tapasztalatok messze túlmutatnak a dolgozók általános iskolájának határain. A tapasztalatokból általános érvényű koncepciókat vonhatunk- vonhatnak le a további integrációs törekvéseket illetően.

A **komplex tantárgyak** fogalmát Csoma Gyula így határozza meg: „A hagyományos tantárgyi komplexitásnál többféle, egymástól jobban eltérő, különböző diszciplinákat kifejező ismeretek integrálódnak egy tantárgyban, azonos képzési cél érdekében, egységes tantárggyá szervezve. A komplex tantárgyak helyet kaphatnak a hagyományos tantárgyak között.”<sup>5)</sup>

A meghatározást azzal egészítenénk ki, hogy nemcsak az egymástól jobban eltérő, de az egymással közeli rokonságban álló vagy egymás nélküli aligha létező diszciplinákat is egybevonhatunk a komplex tantárgy tantervi anyagába.

A komplex tantárgy értelmezést szándékosan hagytuk a fogalmak megvárosztatának végére, bár Csoma Gyula elsőként említi.

Értelmezésben, illetve a fogalom használatban itt tapasztalható a legnagyobb eltérés. A legtöbb szerző a komplex tantárgyat azonosítja az integrált tantárggyal, tehát nem beszél külön komplex és külön integrált tantárgyról. Míg a történelem esetében szinte kizárólagosan integrált tantárgyról esik szó, addig az irodalom tantárgyról szólva, azt sokan komplex tantárgynak jelölik meg. Az igaz, hogy integrált társadalomtudományi, illetve komplex művészeti tantárgyakról van szó.

Az integrált tantárgyak kialakításában az szaktudományok, de a pedagógiai szemszögeből is a legfontosabb kiinduló kérdés: lehet-e több diszciplína is fedezete a szaktárgyaknak?

Ez a kérdés máris legalább két kérdést vet fel: 1. lehetséges-e több diszciplinából egy tantárgyat formálni? 2. És ha az első kérdésre igen a válasz, lehetséges-e a különböző diszciplinákból úgy tantárgyakat formálni, hogy az még mindig szakstudium maradjon?

A válasz — úgy véljük — egyértelmű: a totális világkép kialakításához a tudományok diszciplináinak integrálása alapján és az integrációs szemlélettel kialakított tantárgyi rendszer nyújthat alapot. Ezt a tantárgyi rendszert olyan integrált tantárgyak alkotják, amelyek egyben megőrzik szaktárgyi profiljukat.

Berend T. Iván az integrált történelem tantárgy létrehozásával szinte szenvedélyesen emeli ki ezt a leglényegesebb elemet: „Integrált tantárgyat akarunk tehát, de történeti studiumot!”

A tantárgyak részleges integrációjára a reformtantervekben találunk példát. Ilyenek például a rendszkorúak iskoláiban a környezetismeret, a történelem és állampolgári ismeretek, az egyes gimnáziumi fakultációs tárgyak stb., a dolgozók iskoláiban az állampolgári-jogi-közgazdasági ismeretek. Az utóbbi tantárgy véleményünk szerint már erősen az integráció jegyeit tartalmazza.

Az új tantervek bevezetése előtt a dolgozók gimnáziumában már egy a komplexitást mutató tantárgyról számolhatunk be: ez a művészeti ismeretek.



Külföldön is számos példa bizonyítja az efajta törekvéseket a társadalom-, és természettudományos tantárgyakban egyaránt. A francia és az USA tantervekben elsősorban a történelem és földrajz integrációjára találunk példát. Eltérő elvek alapján és különböző módon megvalósított, de integrált természettudományi nevelés folyik több országban (Ausztria, Franciaország, Japán, USA) különösen a középiskolát megelőző iskolafokozatokban.

Az Országos Pedagógiai Intézet Felnőttnevelési Osztályán 1972-től folynak az integrált tananyagszerkezet kialakítását célzó kísérletek (1972. Dunaújváros: tömbösítés, integrált ismeretkörök; Debrecen; Szeged; Vác 1973., komplex művészeti tárgyak.)

A különböző integrációs koncepciók között parázs vita alakult ki. Talán a legszélesebb vita a szaktudományok és az iskolai tananyag viszonya körül bontakozott ki. A szaktudományok saját fejlődésük során feltárt új és újabb eredményeket, (olykor hipotéziseket is) kívántak beiktatni az iskolai tantervekbe, s nem vették figyelembe az iskola időkorlátait, amelyek ellenálltak minden ilyen szándéknak.

A szakemberek szenvedélyesen védték önálló vagy önállónak vélt tudományágukat az integráció egységesítésétől. Sok esetben a mennyiségi szemlélet eltakarta a minőségi fejlődést. Többen nem vették tudomásul – elsősorban saját szakáguk differencia specifikájára hivatkozva –, hogy az integrált tananyag azáltal, hogy integrál, egyben differenciál is. Sokoldalúbb világkép, világlátás kialakításához vezet, és lehetővé teszi a valóságnak, – annak törvényszerűségeinek – alaposabb megismerését a több tudományágból idézett konkrét példákon át. Ez pedig a tanulók tudományos, dialektikus-materialista világnézete kialakításának leglényegesebb eszköze.

Az integrált oktatásnak még mindig mereven elenáll a szakemberek képzése. A felsőoktatás a tudományok specializációja következtében megmaradt a szigorú zárt rendben: a biológia csak biológia maradt, a fizika nem tudott „házasságra lépni” a kémiával; az irodalom más művészetekkel. Így megmaradt a szakos tanárképzés.

Végül is úgy tűnik, hogy az élet igényei széttörik a törhetetlennek vélt falakat, s egyre inkább széles körű integrációs folyamatnak lehetünk tanúi.

#### Irodalomjegyzék

1. *Elekes Lajos*: Az integrált történelemtanítás útja  
Szerkesztette: Balázs Györgyné  
Tankönyvkiadó 1979. 11. old.
2. *Berend T. Iván*: A történelem mint tudományos diszciplína- és mint iskolai stúdium  
Valóság, 1976. 3. szám
3. *Báthory Zoltán*: Tantárgys truktúrák  
Kézirat OPI 1984.
4. *Csoma Gyula*: Integrált tananyagszerkezetek kialakítása az iskolai felnőttoktatásban  
Pedagógia Szemle 1975. 5. szám 423. old.
5. *Csoma Gyula*: I. m.
6. *Az állami oktatás helyzete és fejlesztésének feladatai*  
Válogatott dokumentumgyűjtemény  
Szerkesztette: Kálmán Gyula  
Tankönyvkiadó, 1973.

- 7) *Az MTA állásfoglalásai és ajánlásai a távlati műveltség tartalmára és az iskolai nevelő tevékenység fejlesztésére*  
Akadémia Kiadó, 1976.
- 8) *Az Országos Pedagógiai Intézet közoktatás-fejlesztési koncepciója*  
OPI-dokumentum, 1983.
- 9) *Javaslat a közoktatás fejlesztésére*  
A Művelődési Minisztérium dokumentuma, 1983.
- 10) *A nevelés fő területei az iskolarendszerű felnőttoktatásban*  
Felnőttnevelési Közlemények,  
Tankönyvkiadó, 1977.
- 11) *Magyar Edit: Integrált oktatás a dolgozók iskoláiban*  
Pedagógiai Szemle, 1974. 2. sz.
- 12) *Csoma Gyula: Az integrált tananyagszerkezet kialakítása a dolgozók iskolájában*  
Pedagógiai Szemle, 1979. 5. szám
- 13) *Gálos Júlia: Az integráció egyik lehetséges útja*  
Köznevelés, 1983. 3. szám
- 14) *Integrált történelemtanítás útja*  
Szerkesztette: Balázs Györgyné  
Tankönyvkiadó, 1980.
- 15) *Az esztétikai nevelésről*  
Vélemények, viták  
Szerkesztette: Poszler György  
Kossuth Könyvkiadó, 1980.
- 16) *Lukács György: Az esztétikum sajátosságai*  
Magvető: 1965.
- 17) *Németh László: A kísérletező ember*  
Magvető, 1963.
- 18) *Szabolcsi Miklós: Változó világ-szocialista irodalom*  
Magvető, 1973.





## A munka melletti képzés és továbbképzés, a munkások oktatása és továbbképzése

A termelőmunka és a vele párhuzamos oktatás jelentőségéről Lenin 1897-ben azt írta: „sem az oktatást és a művelődést termelőmunka nélkül, sem a termelőmunkát párhuzamos oktatás és művelődés nélkül nem tudnók arra a fokra emelni, amelyet a technika mai színvonala és a tudományos ismeretek állapota megkövetel”.<sup>1)</sup>

Manacorda mutatta ki, hogy az oktatásra vonatkozó utópisztikus javaslatok bírálata során Lenin az oktatással kapcsolatos „egyetlen helyes gondolatot”, Marx gondolatát vetette fel („A jövő társadalom eszményét nem képzelhetjük el az ifjú nemzedékek oktatásának és termelőmunkájának egybekapcsolása nélkül”), és fejlesztette tovább a felnőttek létformájára is, amikor a fentebb idézett tézist megfogalmazta.<sup>2)</sup> Ennek értelmében a munka és a tanulás kapcsolata az egész életen át tartó folyamat. A gazdaság és iparfejlődés, a mezőgazdaság ipari jellegű rendszere, a szolgáltatások technizálódása és a gépember kapcsolatok átfogó érvényesülése ezt a tételt tovább erősíti.

### A felnőttkori tanulás útja a felszabadulás után

Az iskolarendszerű felnőttoktatás a magyar felnőttnevelés szerves része. Mint rendszer, 1945 óta létezik. Az iskolarendszer egész építményében megtaláljuk az iskolás korú gyermekek, fiatalok képzése mellett az ugyanazon szinteket képviselő felnőttnevelési hálózatot is. Ily módon a magyar felnőttnevelés átfogja az alsó fokú, a középfokú és a felső fokú képzési szinteket. A felnőttek iskolarendszerű képzése minden fokozatban arra a feladatra hivatott, hogy az élethez, a munkához szükséges általános és szakmai képzettséget biztosítsa és ezt az iskolai hálózat segítségével, az iskolai formák alkalmazásával érje el.

Az elmúlt évtizedekben – gazdasági és társadalmi, meg a felnőttnevelésben kialakult andragógiai tudatosság következtében – a felnőttnevelés tartósan hozzájárult az iskolázottság további bővüléséhez, a munkahelyek és az életmód minőségének változásához. Bár ez a fejlődés egyenetlen és egyes iskolafokozatokban – így az általános iskolában – állandósult az iskolát nem befejezők jelenléte, a hiányos tudás, – ami a felnőtt korosztályok ismételt megjelenését eredményezi az általános iskola felnőtt tagozatain, a felnőttnevelés rendszere a rétegsajátosságok figyelembevételével kielégíti a társadalomnak az iskoláztatással és a műveltség minél szélesebb körre ható igényeit, intézményeiben, pedagógiai eszközeiben fejlesztésre orientáltan megbízható alapját alkotja az általános iskoláztatásnak (1. táblázat).

Az 1946–47. tanévtől a dolgozók számára szervezett esti tagozatok, majd az 1951-től a levelező oktatási formák bevezetése jelentős eredményeket hozott. Mindenekelőtt az elmúlt évtizedekben az 1945 előttről örökölt, szélsőséges kulturális egyenletlenséget felszámoltuk. Közeledve a jelenhez, a demográfiai csere és a tantervi változások függvényében képzetesebb és más tudástartalmú korosztályok állnak munkába. A felnőtt-



oktatás lehetőségeit egyre inkább azok veszik igénybe, akik az általános iskolát elvégezve (vagy nem befejezve) lépnek munkába és valamilyen ok miatt kívánnak közép- vagy felsőfokú tanulmányokat folytatni.

1. táblázat

A felnőttek részvétele az iskolai oktatásban 1945-től

Évek	Iskolai szintek		
	általános iskola (beírtak)	középiskolák	
		esti	levelező
1945/46–1948/49	49 409	—	—
1946–1947	—	5 959	—
1949/50–1950/51	59 008	11 936	—
1954–1955	42 379	20 873	18 961
1959–1960	67 024	18 587	40 316
1964–1965	92 691	55 038	131 100
1969–1970	22 492	36 267	70 057
1974–1975	68 338	45 873	115 619
1978–1979	26 181	19 057	123 559
1984–1985	11 890	36 084	77 824

A középfokú oktatási formákba egyre többen törekszenek. Ennek oka részben az egyéni érdeklődés az ismeretek további körére, részben az a társadalmi felismerés, hogy a hierarchikus emelkedésnek gyakori előfeltétele a tanulás. Tanulságos és figyelemreméltó, hogy a képzettségi hierarchiában való előrelépés a vállalatokon belül inkább a megszerzett tapasztalaton, míg a vállalatok közötti mozgás esetében jobbra a formálisan (dokumentálhatóan) is meglévő szakképzettségen – iskolai végzettségen alapul.

A felnőttkori tanulás jellemzője, hogy középfokon elsősorban fizikai dolgozók tanulnak többségben. E fokozatban minden bizonnyal több tanuló munkást regisztrálhatnánk abban az esetben, ha a munka tartalma ezt jobban megkövetelné, másrészt ha a tanulással elérhető státusz vonzereje növekedne.

A felsőfokon azonban tömeges a nem fizikai dolgozók részvétele. Ez részben összefügg a már elért státusszal, vagy megerősítési szándékával, részben a felsőfokú végzettséggel elérhető végleges kiemelkedés feltételeinek megteremtésével. A felsőfokú képzési formákban részvevő dolgozók helyzete nem egy problémát vet fel, elsősorban a tanulmányok befejezése utáni időszakban, de a további előrelépés körében is.

A felnőttoktatás különböző formáit számos kritika éri. A képzés teljes rendszerére azonban szükség van, mert a munkások többségeinek ezek teremtik meg a pályakorrekció, az intragenerációs mobilitás lehetőségét. Más esetekben pedig a pótlólagos képzés a gazdasági és társadalmi követelményekkel való lépéstartást teszi lehetővé.

A munka melletti szakmai képzés iskolarendszerű lehetőségei mellett hasonlóan alakult ki – több kezdeményezés, kísérlet után – a munkásképzés és továbbképzés köre is.

## Az iskolán kívüli munkásképzés és továbbképzés

A munkásképzés és továbbképzés rendszerének kialakulása jellemzően az ipari képzés körében vizsgálható. Az ipar és az ipari munkás szerepét a gazdasági növekedésben nemcsak az ipari termelés gyors emelkedése, ezzel a nemzetközi jövedelem gyarapítása és nem is csak alapvető társadalmi változások indukálása, hanem az is meghatározza, hogy az ipar volt – és az ipar ma is – a műszaki haladás fő hordozója. A tudomány termelésben való hasznosítását elsőként az ipar fejlesztette magas színvonalra és ezzel más ágazatoknak is példát adott, emellett a mind bonyolultabb termelési eszközök előállítása ma is az ipar feladata. Mindez természetesen nem adhat alapot az ágazatok valamilyen rangsorának feállítására és ebben az iparnak kiemelt hely juttatására. Az ipari fejlődéshez elengedhetetlen a mezőgazdaság, a kereskedelem, a szállítás-hírközlés és az anyagi termelés szféráján kívül eső szolgáltató ágazatok fejlettsége is. Egyes ágazatok között csak időlegesen jöhetnek létre aránytalanságok – a gazdaság fejlődési folyamatában erre rövidebb-hosszabb ideig kerülhet sor. Az ipar máig megőrzött fontos szerepe mellett fontos új tendencia, az ipari és egyéb tevékenységek összefonódása. Ez egyrészt szervezeti egybeolvadásban, másrészt az ipari módszerek elterjedésében (vö. pl. a mezőgazdaság) tükröződik.

A gazdálkodás fejlődésében a tudásnak mindig nagy szerepe volt. Ha tehát munkásképzésről és továbbképzésről beszélünk, súlyllyal az iparra, az ipari munkásságra gondolunk – nem feledve azt, hogy más ágazatok munkásainak képzésében hazánkban történelmi hagyományok, kialakult rendszerek vannak, amelyek azonban 1945 után – épp az ipari fejlődés hatására és következményeképpen, ma pedig épp a szelektív iparfejlesztés irányai alapján – sokat vesznek át az ipari képzésben létező tartalmakból, formákból.

A felszabadulást követően már az újjáépítés időszakában munkaerőhiány volt, amit a szakszervezetek rendezte különböző szakmászító és átképzési tanfolyamok igyekeztek ellensúlyozni. A szakmunkásigény 1949-re még érezhetőbbé vált. A szakmunkások ezrei kerültek az államigazgatás, a fegyveres testületek, a társadalmi szervezetek apparátusába. A fiatalkorúak államilag szervezett szakképzése (1950., a Munkaerő Tartalékok Hivatala irányításával) mellett országosan az ágazati minisztériumok irányításával indultak meg a kevésbé koordinált, sajátos rendszerüket megtartó szaktanfolyamok, átképzés tanfolyamok. Eredményességüket a tömegesen kiképzett munkaerő megjelenése tükrözi, valamint az, hogy a tanfolyamok segítségével megkönnyítették az iparba áramló rétegek beilleszkedését.

A gazdaságpolitika kiigazítására 1953-tól kezdeményezett intézkedések a fejlesztési célok megváltozásából következően a szakmai tanfolyamok ágazati jellegében is változásokat indukáltak. Az egységes állami szakmunkásképzés a tanfolyami képzésre is kedvezően hatott. Egyes területeken – a bányászatban, az építőiparban vagy a mezőgazdaságban – fellelhető a tananyagok közelítése, a módszerbeli kapcsolatok kialakulása. Ez részben az irányítás, részben a tanfolyamok körében is tapasztalható. 1950 és 1957 között gyorsított formák, korábbi anyagok átdolgozása, bizonyos módszerbeli fejlődés vonásai bontakoztak ki.

1957-ben a Munkaügyi Minisztérium alapításával – az MTH addig kialakult rendszerére építetten – új szakasza kezdődött a hazai szakképzésnek. A tudatos szakmai nevelőmunka, amely a fellendülő gazdaság sokirányú követelményeinek megfelelően széleskörű szervező-szabályozó tevékenységet kívánt, megteremtette az ágazati felnőttképzések



közti szorosabb koordináció feltételeit. A MűM az 1953-óta folytatott szakmai módszertani fejlesztőmunkát tovább szélesítette. Ennek alapján abból indult ki – széleskörű tájékozódás és vizsgálódás után, az oktatásügyi igazgatással egyetértésben –, hogy a felnőttoktatásban a termelőmunka és az oktatás, a művelődés párhuzamossága megteremthető. Ez a párhuzamosság nemcsak külsődleges – szerkezeti, formai –, hanem tartalmi is. A munka melletti tanulás, művelődés legtöbb formájában meg kell teremteni a kapcsolatot a munka tartalmához, a munkahelyen, de a társadalom gazdasági és politikai kérdéseivel is. Az egyes jellemző munkakörök tartalmának és a hagyományos művelődési anyagnak (az egyes tantárgyak tartalmának) összekapcsolása a tanfolyamokon mint tantervi kérdés jelenik meg. Ez felvetette az ágazati kerettantervek és a speciális tantervek (tananyagok) szükségességét.<sup>3)</sup>

Az 1960-as években előremutató volt, hogy az általános iskola tanterv a kötelező foglalkozások rendjében megtervezte az ún. Szakmai tárgyat. Ennek tartalmát a terv szerint valamely szakma meghatározott szintű ismeretei adták volna – főként az egy ágazatból vagy munkahelyről való munkások esetében, elvileg megteremtve a szakmai továbbképzés és az általános művelődés egységét. Gyakorlatilag ez a terv értékes motivációt biztosított volna mind az egyénnek, mind az üzemnek. A terv nem valósult meg. A Szakmai ismeretek helyére önmagukban érdekes, ám a művelődés és munka kapcsolót nem közvetlenül szolgáló közhasznú ismeretek kerültek. A kezdeményezés azonban a munkásképzés ismerettartalma egységének lehetőségét körvonalazta.

A tanfolyami rendszerben 1960–1963 a vegyipari munkások szervezett szakképzésének kísérleti időszaka.<sup>4)</sup> Eredmények is születtek (az alap- és továbbképzés körei, a specializált ismeretek, a közismereti és a gazdaság-politikai ismeretek kapcsolatában), az 1963-as átszervezés azonban a kezdeményezés kifejlődését háttérbe szorította. Időszakos részeredményeket a bányászat és a villamosenergiaipar is fel tudott mutatni.

A közoktatásban megindult reformfolyamat mellett a szakképzésben is jelentős munka indult meg. Átfogó, valamennyi szakmára kiterjedő elemzőmunka kezdődött meg és folyt széleskörű vállalati együttműködéssel. Az 1963-ban megindult szakmai elemzés részben folytatása volt az 1957-ben megkezdetteknek. 1966–1968 között az Országos Szakmunkásképzési Jegyzék (OSZJ) valamennyi szakmája és a vállalati foglalkozási körök általános és speciális területei vizsgálata eredményeképpen 1969-re kialakultak az egyes szakmák jellemző tartalma, meghatározhatók voltak a „szakmai szintek”, a szakma követelményrendszere. A szakmai szintek önmagukban nem értelmezhetőek, szélesebb műveltségi kapcsolatrendszerbe tartoznak és szükségszerűen hatottak az egységes, rendszerbe foglalt munkásképzés megvalósítására. 1969-ben született meg az a javaslat, amely a munkást a munkaerő-ember egységében szemlélve nemcsak a szakmai alap- és speciális képzésre, szakágazati szakmai nevelésre szolgáló oktatásba vezeti, hanem gondoskodik a munkások rekurrens oktatásáról-képzéséről is.

A rekurrens oktatás-képzés sokirányú tartalma, a kialakított fokozati rendszer lehetőséget nyújt a munkások szellemi gazdagodására, a képesítések megszerzésére, a felemelkedésre, a szakmai és a társadalmi mobilizációra is. A tervezet jegyében született meg – többoldalú egyeztetés után – a kormány 1014/1971. (IV. 28.) „A munkások továbbképzési rendszere fejlesztésének általános elveiről” szóló határozata a továbbképzés célját abban jelöli meg, hogy a munkások szervezett módon

– sajátítsák el a különböző munkakörök hatékony ellátásához szükséges alap- és speciális ismereteket,



– szerezzék meg, illetve bővítsék a társadalmi, gazdasági kérdésekben való jártassághoz szükséges politikai és általános alapképzettséget,

– korszerűsítsék bizonyos időszakonként szaktudásukat az állandóan fejlődő technikai-technológiai szint követelményeinek megfelelően.<sup>5)</sup>

A továbbképzés centrikus rendszere rövid idő alatt kiépült. A gazdaság ágazataiban és a vállalatoknál egyaránt szervezettebbé vált az oktatási munka. A kialakított rendszer részben önfejlődéséből részben irányítási intézkedések nyomán bővült. Vállalati oktatási bázisok mellett egy sor központi, továbbképzéssel és vezetőképzéssel foglalkozó intézmény szerveződött. Megindult a tantervi anyagok kiadása, a szakmai pedagógia elemei folyamatosan épültek be a munkaalképzésbe ott, ahol pedagógiai képzettségű műszakiak vettek részt a képzésben.

Az 1971–1974 között megjelent rendelkezések, új szervezeti formák, intézmények egy-egy ágazat egész munkásképzését és továbbképzését egységesebbé tették. A szakmai tartalom a gazdaságfejlődés mértékében bővült, új specializált ismeretek kerültek a tananyagokba, szorosabbra vált a közismereti tantárgyak kapcsolata a felnőttképzési tananyagokkal.

Az irányítási változások, az igazgatás decentralizációja, a vállalati önállóság növekedésével együtt járó, a szakmai képzési formákban is kialakuló önállóság, a több szakmára képzés igénye, a specializált szakok létesítése 1974-től egyre erőteljesebben befolyásolta a munkásképzés és továbbképzés köreit.<sup>6)</sup> A szakképzés és művelődés szükségszerű integrációja, amelynek kezdeményezése még 1960-ban majd 1969-ben megtörtént (a fiatalok tantervi anyaga és ennek rugalmas ágazati-vállalati bővítése alkossa a munkásképzés-továbbképzés anyagát) a nyolcvanas években ismét előtérbe került. A művelődési igazgatás az iskolarendszerű szakképzés gazdasági kapcsolatainak figyelembevételével pontosította a munkásképzés céljait, körülhatárolta a tartalmakat, módot adva az iparág, a vállalat és a résztvevők élethelyzetéből adódó sajátosságok figyelembevételére. Ennek jegyében születtek meg a felnőtt tanfolyamok rendszerére, a vizsgáztatásra és a tananyagokra vonatkozó rendelkezések. Ezekhez részben kapcsolódva született meg – a helyzetelemzés és a jövő fejlesztési irányait összefoglalóan – az Ipari Minisztérium szakképzéssel és művelődéssel foglalkozó koncepciója.<sup>7)</sup>

A munkások képzésével és továbbképzésével foglalkozó 14/1983. MM. rendelkezés már korábban kiépült szervezetekre alapozhat. Mindemellett a gazdaság, a társadalom és a szakmatartalmak, meg a szükségszerűen változó élethelyzetek (az átképzések iránya, tartalma, szakmaváltozások, stb.) e szervezetekre a korábbinál is nagyobb felelősséget ruháznak. A központi irányítás megszabta lehetőségek vállalati önállóság értelmében kívánt igénybevétele, ennek tervezése, a képző intézményekkel történő együttműködés továbbfejlesztése a megszokottól eltérő feladatokat jelentenek. Ez a vállalati, ágazati, de az irányítási szinteken is a szakmai nevelőmunka minőségi színvonalának növelését és nem utolsósorban célszerű felügyeletét, a szaktanácsadás folyamatosságát igényli (2. táblázat).



Az üzemi, vállalati képzés – továbbképzés fejlődése

Tartalmak	Gyakorlati, szakoktató jellegű, betanító célú, átképzésközpontú tömegképzés gyorsított formái	Szervezett munkásoktatás, betanítás, átképzés szervezett üzemi oktatás	Tanulásra orientált formák, betanítás, szervezett üzemi oktatás
Jellemző időszak	Az 1945–1950-es évek	Az 1960-as években	
Módszerek és a módszerrendszer tartalmi megformai váltása	Egyszerű bemutató, közlő módszerek, gyakoroltatás, filmek és modellek, általános módszertani elvek bevezetése, a szakmai módszertan alakítása szovjet tapasztalatok átvétele.	Tananyagfeldolgozások, jegyzetek, könyvek a munkásképzésben, filmek és modellek, tudatos módszertani fejlesztés kiterjesztése, szakmai módszertan fejlesztése nemzetközi tapasztalatok kutatása, átvétele.	
A képzés fő céljai	A szakma betanítása, gyakoroltatása, nagytömegű munkaerő kiképzése, az alapvető technológiai ismeretek és gyakorlat megszerztetése.	Alapvető gyakorlati tudás elsajátíttatása és a szakmai alapon kialakítható bővülő szakismeretre nevelés az önképzés érdekében a szocialista nevelés felnőtt körének kialakítása tananyagokkal is.	
A vállalati oktatási szervezet feladatai	A létszám megszerzése és a tanfolyamokon történő átirányítása, vizsgaszervezés, irányítás, végrehajtás.	Tudatos tanfolyam és képzés szervezés, tanfolyami anyagok összeállítása, a szaktartalom elemzésekben közreműködés, tantervek, vizsgáztatás, növekvő pedagógiai tudatosság, végrehajtás, közreműködés.	
A vállalati vezető szerepe	Anyagi ösztönzés juttatása, egyéb ösztönző formák kialakítása, utasítások végrehajtása.	Szervezés, felsőbb határozatok végrehajtása, a tapasztalatgyűjtés végrehajtás, közreműködés saját célok feltérképezése.	

2. táblázat

Tanulásra és továbbképzésre orientált képzési formák átképzés, betanítás specializáció szervezett tanfolyami rendszerre épülő oktatás	Önálló tanulásra, továbbképzésre, átképzésre specializált képzési formákra irányuló tevékenység, szervezett tanfolyami rendszerre épülő oktatás	Problémamegoldásra irányuló szervezett és önképzésen alapuló tanulási formák terjedése szervezett tanfolyami rendszerre épülő oktatás
Az 1970-es évek	Az 1980-as évek	Átképzés(ek)
Hálótervvel készült tantervek, programozott formák, a módszertani eszközrendszer átfogó fejlesztése, audiovizuális rendszerek kialakulása és terjedése, szélesedő nemzetközi kapcsolatrendszer, munkatudomány bekapcsolása.	Módszertani rendszer- és eszközfejlesztés, új fejlesztés. Az elektronizáció terjedése az üzemi, vállalati képzésben. Audiovizuális és számítógépes, videobázisok kialakítása és a termelési rendszerekhez kapcsolódó szakmai oktatás általános és speciális vonásainak elkülönülése (pl. „célprogramok” segítése orientált képzéssel), a munkaidőkimélő egyéni továbbképzések szervezésével.	
Az iskolarendszerhez kapcsolódó szervezett formák keretében specializált ismeretek elsajátíttatása, a munkásképzés, továbbképzés szervezeti kiépülése, a szakmunkásképzés és a vállalati igényeknek megfelelő tagolású képzési forma.	Az iskolai tananyagokra épülő, a felnőttoktatás jellegzetességein alapuló szervezett tanfolyami rend. Szakmunkásképzés, specializált képzés, az önképzés igényének átfogó felkeltése, tanulási (egyéni) technikák alapos megismertetése és az ön- meg átképzésre történő felkészítés külföldi munkára – külföldi munkán betanulás, ösztöndíjak és tapasztalatcserek útján.	
Módszertani igényesség növelése, oktatók kiképzése oktatási feltételek, bázisok tudatos szervezése, ebben tudatos pedagógiai tevékenység, szervezés, vállalati célok alapján tervezés, igények kielégítésére saját anyagok készítése.	Részvevők tudatos kiválasztása, támogatása, irányított átképzési módszerek és eszközállomány fejlesztése, oktatás feltételeinek átfogó javítása és a technikai eszközök elterjedése, önálló oktatási munka.	A számítás- és videotechnika bevonása a vállalati oktatás körébe, oktatási feltételek további javítása, speciális témák tanítása lehetősége megteremtése önálló oktatási munka.
Szervezettség növelése, tanfolyami hallgatók kiválasztása, érdekeltségi rendszer fokozása, ösztöndíjak általánosan és speciális célokra, képzés önálló kezdeményezése vállalati érdek- és feladatnak megfelelő célokkal, kapcsolat külső intézményekkel, a központi feladatok végrehajtása, együttműködés.	Céltudatos oktatásfejlesztés (módszer és eszközök), értékelő beszélgetés és együttműködésre irányuló viszony megteremtése, új formák kezdeményezése és bevezetése, kapcsolat képző intézményekkel, egyeztetés fentiekkel, területi iskolarendszer kapcsolatainak tovább- és kiépítése központi képzési feladatok adaptációja, együtt- és közreműködés.	Önálló döntés alapján tanfolyamok szervezése, az érdekeltség (életút) tanulási rendszerének kialakítása, új oktatási eszközök módszerek általános bevezetése és igénylése, önálló oktatási és képzési szervezés, tervezés a távlatokra is a területi kapcsolatok figyelembevételével együtt- és közreműködés, vállalati iskolák (felnőttképzés is).



## Munka és tanulás folyamatossága

Az elmúlt évtizedekben a munka melletti tanulásnak, a vállalatok oktatási tevékenységének nagy része volt abban, hogy a munkástömegek általános iskolázottsága és szakmai ismeretei bővültek. A megjelenő képzettebb munkaerő egyben társadalmi mozgásokat is indukált, jelentős rétegek helyzete változott meg az idők folyamán.<sup>8)</sup> (3. és 4. táblázat).

Ha a gazdasági folyamatokból következő hatások a tudatos változások mérlegelése szempontjából a társadalom politikai rendszerén keresztül fejlődnek ki, akkor a tudatosan irányított, tervezett társadalomban – a befolyásoló tényezők ellenére – a változás jelentős mértékben politikai – szociológiai probléma, amelyben a művelődés, az oktatás és képzés minden fajtája kiemelt helyet foglal el. Miközben a fejlődés magasabb szintjeit célozzuk meg, nem tartósíthatjuk az ezt előző időszakhoz mért oktatási formákat és tartalmakat. A szakmai felnőttnevelés sokágú folyamat, bonyolult rendszer. E bonyolultság, valamint a felnőttre, mint „kész emberre” tekintő – elvileg téves, de gyakorlatilag nehezen megcáfolható – felfogás okozza azt, hogy a munkásképzés és továbbképzés esetenként nehézségekkel küzd. A munka melletti tanulás folyamatossága biztosítéka annak, hogy a munkásképzés a munkás életút számára is körvonalazható legyen, az egyén számára állandó motivációt teremtve a közösség érdekében is vállalt tanuláshoz.

A hazánkban kialakított munkásképzés és továbbképzés gazdaságpolitikai elveinkhez kapcsolódva, a változó célok és feladatok mellett struktúrájában a termelési célokhoz igazodik. Szerkezete elsősorban a szakmunkás szakmák, illetve a fő munkatevékenységek szerint tagozódik, tartalmában megfelelő súllyal szerepelnek társadalmi és politikai ismeretek. Ma a munkásképzésnek és továbbképzésnek – a rendeleteken és a társadalmi felismerésen túl – gazdag irodalma van.<sup>9)</sup> Korábban kevesebb volt, mert a fejlődés előző

3. táblázat

Az iskolarendszeren kívüli tanfolyami szakoktatás

A tanfolyamok típusa	1975	1980	1983
	években, 1000 fő hallgató		
Képesítést nyújtó (kiképző) Továbbképző tanfolyamok	104,1 200,8	152,7 272,7	149,2 279,3
Összesen:	304,9	425,4	427,5
Ebből			
Fizikai foglalkozásokra képző	162,5	206,6	191,4
Nem fizikai foglalkozásokra képző	142,4	218,8	236,1

A szakmunkásvizsgát tettek számának alakulása 1951-től

Évek	Szakmunkástanulók	Munkaviszonyban állók	Összesen
	fő		
1951–1955	105 909	126 863	232 772
1956–1960	110 579	118 688	229 267
1961–1965	216 307	151 830	368 137
1966–1970	291 735	84 810	376 545
1971–1975	327 526	80 210	407 736
1976–1980	246 210	121 338	388 097
1980	46 600	20 500	67 100
1983	45 900	12 500	58 800
1984	48 300	12 000	60 300

szakaszaiban – a gazdaság és társadalomfejlődés adott problémái következtében – a figyelem más irányban volt lekötve. Az intenzív gazdasági fejlődés szakaszában történt átképzés, a társadalmi-gazdasági változások és az oktatási rendszerek fejlesztésével kapcsolatos – a termelési folyamatban is érezhető – gyakorlati problémák kényszerítették ki e képzési kör tudományos elemzését, jogi szabályozását és súlyának megfelelő értelmezésével a jövőképhez illesztését.

Ez a jövőkép azonban már most körvonalazza azokat az új feladatokat, amelyekkel a felnőttképzésnek már az ezredforduló előtt szembe kell néznie. A felnőttképzésben, a munka melletti tanulásban erőteljesen érvényesülnek a gazdasági szempontok, aminek következtében már most érzékelhető, hogy a gazdaság egy része hosszabb távon sem támaszt egyértelmű igényt a munka melletti tanulásra, továbbtanulásra, másutt pedig nagy szerep jut a magas szakképzettség munka melletti elsajátításának. A változó iskolaszerkezet és tartalmi anyag mellett a munka melletti tanulásban egyre erőteljesebb a specializált formák vállalati beépülése, amely felveti az ágazatok vagy szakmacsoportok közös oktatási központjainak kialakítását (mint pl. a bauxitbányászat tapolcai oktatási-művelődési intézménye), vállalatközi vagy területi kialakításban. A munka melletti tanulásnak a demográfiai alakulás következtében fel kell készülnie fiatalab korosztályok tanítására is. Tananyagában az eddiginél is jobban, sajátosabban kell szolgálatni a képzési kör különböző szintjeit, olyan módszerekkel, amelyek hosszú távon ténylegesen fenntartják hatékonyságát (ilyen lehet pl. a távoktatás vagy az intenzív, kiscsoportos tanulás).

Az 1945 után folyamatosan kiterjedő, új elemekkel gazdagodó magyar felnőttnevelés, a munka melletti tanulás és továbbtanulás rendszere, eddigi útja alap és biztosíték arra, hogy a képzés e területe olyan ismereteket nyújtson a munkásgenerációknak, amelyekkel már a jövő évezred gazdaságát, társadalmát, hazánkat építhetik tovább.



## Jegyzetek

- 1) *Lenin: A narodnyik tervkovácsolás gyöngyszemei.*  
Összes Művei. 2. k. Kossuth, Budapest, 1964. p: 456,
- 2) *Manacorda, A. M.: Marx és a mai pedagógia.*  
Tankönyvkiadó, Budapest, 1973. p: 39–40,
- 3) Ezidőben körvonalazódtak először a különböző tanfolyam típus-lehetőségek, részben a szakmai pedagógia körében megindult kutatások, részben a gazdaságfejlesztéssel kapcsolatos szakmai struktúrávizsgálatok nyomán, vö. pl.: „A szakmunkaerőszükséglet és az oktatás távlati tervezésének feladatai és problémái” az Országos Terhivatal jelentése, 1964, a berlini nemzetközi értekezletről, szerk.: Timár János. A tanfolyam típusokra ld. p. 26/1965. NIM sz. rendelet „Szakmunkásképző cél- és egyéb tanfolyamok szervezése a bányászatban és a vegyiparban”. A NIM Ért. 1965. 18. sz. A különböző tanfolyam típusokra ezután folyamatosan készültek szakmai tantervek, anyagok.
- 4) Pl. a Nehézipari Minisztérium miniszteri értekezletének határozata „A tárca képzési és továbbképzési helyzetéről, fejlesztéséről” Budapest, 1972. A vegyipari képzésről p: 6,
- 5) *Fukász György: Tudományos-technikai forradalom, oktatás-művelődés. Pedagógia Szemle, 1975. 3. sz. p: 195–203, Bíró Vera–Csoma Gyula–Fukász György–Pápai Béla: A magyar felnőttnevelés szerkezeti vázlata. PSZ. 1976. 8. sz. p: 693 és köv., már ekkor felmerült, de mára erőteljesen jelenetkezik a munkás tanfolyamok tananyagintegrációjának kérdése, ami sürgősen megoldandó feladat. Utal erre Csoma Gyula is: A tananyag integrálásának néhány problémája a dolgozók iskoláiban. PSZ. 1979. 5. sz. p: 413–422.,*
- 6) A folyamatban a hazai felnőttoktatás elméleti megalapozódása mellett szerepe volt annak is, hogy az ECLE szervezésében hazánk is résztvett abban a nemzetközi összehasonlító vizsgálat sorozatban (1973–1975), amelynek eredményei többoldalúan voltak hasznosíthatóak a magyar felnőttnevelésben, pl. *Csoma Gyula és Darinszkij A. V. szerkesztésében: A felnőttoktatás problémái.* Tankönyvkiadó, Bp. 1987., *Daly Lenke: Az iskolai felnőttoktatás funkcióiról és feladatairól.* PSZ. 1976. 8. sz. p: 702 és köv., stb.,
- 7) Az ipar megújulását elősegítő szakoktatás és továbbképzés cél-, feladat- és eszközrendszer. Ipari Minisztérium, Budapest, 1984. Kézirat.
- 8) *Andorka Rudolf–Harcza István–Kulcsár Rózsa–Matovics Anna: A társadalmi mobilitás alakulása és összefüggése a társadalom szerkezetével. In: Társadalmi struktúránk fejlődése II. MSZMK KB Társadalomtudományi Intézetek. Bp. 1979.,*  
*Németh János: Társadalmi mobilitás-vizsgálat a dolgozók iskolájában. PSZ. 1979. 5. sz. p: 423–432.,*  
*Iványi László–Vass Dezső: Munkás- előmenetel és a tanulás. In: A munkásság helyzete az üzemben. In: A munkásság helyzete az üzemben. Tanulmányok. (Szerk: Héthy Lajos). Kossuth, Bp. 1984. p: 109–125.,*
- 9) A változó helyzetre és új feladataira sokrétű, elemző módon mutat *Csoma Gyula: A munka melletti tanulás alsó- és középfokú formáinak továbbfejlesztése. Az iskolai felnőttoktatás. PSZ 1983. 11. sz. p: 1091–1102.*

## A felnőttoktatás kezdetei Magyarországon (1848–1919)

A felnőttnevelés szélesebb értelmezésén belül a felnőttek mind iskolaszerű, mind az iskolarendszeren kívüli oktatása a XIX. század második felében került napirendre Magyarországon. Megindulását a polgári átalakulás vetette felszínre és a vele kapcsolatos első kívánalmak az 1848. évi forradalom egyik kimagasló alakjának, Táncsics Mihálynak a nevéhez fűződnek. A korabeli gazdasági, társadalmi és kulturális viszonyokból érthető, hogy ő az iskolából kirekedt, elnyomott néposztályok érdekében emelt szót, és többek között a Munkások Ujságában jelentetett meg több cikket a munkások oktatásáról. Itt javasolta azt is, hogy az Üllői úti kaszárnyát alakítsák át „politechnikummá”, ahol a magyar iparosifjúság képezhetné magát.

A művelődési tevékenység tényleges megindulása a bécsi Fortbildungsverein mintájára szerveződő munkás önképző egyletekhez kapcsolódik. A Pest–Budai Könyvnyomdászok Önképző Egyesületének 1866-ban megjelent alapszabályai célul tűzték ki egyebek közt a tagok szellemi kiképeztetését, amelynek eszközeit a könyvtáron és az olvasókörökön kívül a népszerű tudományos felolvasások és nyelvtanórák tartásában jelölték meg.

### Felnőttoktatási kezdeményezések a kiegyezés után

A kiegyezést követően többször az országgyűlés elé került a felnőttoktatás ügye. 1869-ben Irányi Dániel e célra 100 000 frt.-ot kért. Végül is ennek a felét szavazták meg főként a felnőttek közt általános analfabetizmus csökkentésére. Az Irányi által előterjesztett 19 paragrafusból álló törvényjavaslatot Deák Ferenc vezetésével tárgyalta az egyik osztály. Szóba került itt az oktatás tartalma is, amely alapjában az elemi iskola tárgyait követve magában foglalta az írást, olvasát, a fejbeli számolást jegyekkel, a mértékek ismeretét, a természettant és természetrajzot tekintettel a földművelés és az ipar szükségleteire, a hazai földleírást és történelmet, a gyakorlati útmutatásokat a mezői gazdálkodás, különösen a kertészet köréből, a polgári jogokat és kötelességeket, végül a rajzot.

1871-ben Pauler Tivadar kulturminiszter vitte a parlament elé törvényjavaslatát a felnőttek oktatásáról. Eszerint a községek, de adott esetben a felekezetek és egyesületek gondoskodtak volna a 15–20 évesek oktatásáról. Ahol ezek közül egyik sem képes erre, ott az állami iskolai hatóságok rendeznek tanfolyamokat a felső népiskolák számára kijelölt tárgyakkal. A kiadások fedezéséről az állam költségvetésileg gondoskodik. Indoklásában felhozta a miniszter, hogy az állam kötelessége anyagi áldozatokkal előmozdítani a felnőttoktatást. Szavait tettek is követték, az 1872. évre a költségvetés 50 000 frt.-ot biztosított erre a célra.

Ugyancsak az országgyűlésen terjesztett elő 32 pontból álló javaslatot Táncsics Mihály a felnőttoktatás érdekében. Célul tűzte itt ki, hogy a felnőttek pótolják elemi ismereteiket és részesüljenek szakmai képzésben. Szükségesnek tartotta, hogy mozgósítsák elő a



felnőttek művelését hírlapok, gyűlések segítségével is. Az időközben létrejött Általános Munkásegylet lapjában, az Arany Trombitában ugyancsak szót emelt a földművesek és iparosok műveltségének emeléséért, elmaradottságukért a „felső úri osztályt” tette felelőssé.

A parlamenti előterjesztésekkel is összefüggő állami kezdeményezésekkel egyidőben a felnőttoktatás társadalmi úton is megindult, és ez a forma az egész korszakban jellemző maradt. Ekkor már a nyugat-európai államokban intézményesen kezdtek gondoskodni a felnőttek oktatásáról. Az angol Working Men's College 1854-ben, az University Extension 1867-ben indult meg. Franciaországban Jean Macé hozta létre a Ligue française de l'Enseignement intézményét.

Eötvös József ezirányú kezdeményezésének hatására itthon Türr István 1868-ban tett közzé felhívást annak érdekében, hogy alakuljon népnevelési szövetség a felnőttek közt divó analfabetizmus felszámolására. Az ekkortájt megalakuló Központi (később: Budapesti) Népoktatási Kör és más hasonló szervezetek a népoktatás támogatásán, könyvtárak létesítésén kívül a felnőttnevelést is fel kívánták karolni. A Budapesti Népoktatási Kör külön tanmenetet dolgozott ki kezdő és haladó felnőttoktatásra. A november-től áprilisig tartó tanfolyamokon is iskolaszerű oktatásban tanított tárgyakat, tehát az írást, olvasást, fogalmazást, számolást, a természetrajzot, a földrajzot, a történelmet, a természettant tanították. A résztvevőket nemek szerint különválasztották. A felügyeletet a Kör választmányának tagjai gyakorolták, akik a tanítás utolsó hetében győződtek meg annak eredményességéről és jutalmakat is osztottak. Indítottak még üzleti, háztartási tanfolyamokat is. Ez utóbbiak a családi élettel, a lakással, az egészség ápolásával foglalkoztak. Egy tudósítás szerint Pauler Tivadar miniszter 1872-ben bejelentés nélkül megjelent a Pesti Népoktatási Kör terézvárosi tanfolyamán, és a 11 tanhelyiségben 800 igyekvő és szorgalmasan tanuló felnőttet talált. A főváros mögött nem maradt el a vidék sem, ahol egyes helyeken főleg vásáraponként ingyen tartottak előadásokat és felolvasásokat, másutt leányegyletekben, olvasókörokbén tanították az írást-olvasást és más közhasznú ismeretekkel igyekeztek a nép szellemi színvonalát emelni.

Az 1870-es évektől kezdve a tanügyi lapok hasábjain megjelenő cikkek, felhívások gyakran foglalkoztak a felnőttoktatás szervezeti, tartalmi és módszertani kérdéseivel. A felnőttoktatásról való gondoskodást általában az 1868. évi népoktatási törvény kiegészítésének tekintik, de hogy ez az állam feladata-e, vagy társadalmi úton oldható meg, arról megoszlottak a vélemények. Tanakodtak a leghelyesebb formákról és az oktatás tartalmáról is. Az egyik felvetés szerint több irányban kellene oktatni a felnőtteket. A leányokat például férjhezmenetelükig kell tanítani népszerű nevelés- és közérkölcstanra, háztartástanra, konyhakertészetre, egészségtanra. A földművesek tárgyaiul a gyakorlati gazdaságtant, a kertészetet, a méhészetet és a selyemhernyótenyésztést jelölték ki, az iparosoknak az erkölcsant, a nemzetgazdaságtant, az áruismeretet, az egészségant, az ember természetrajzát. A november 15-től február 15-ig tartó oktatást a tanító vezette, s a tanfelügyelő ellenőrizte volna. A bizonyítvány elnyeréséhez kívánta kötni a cikk szerzője a polgári jogok gyakorlását.

A felvetések legtöbbje amellet foglalt állás, hogy az oktatás idomuljon a nép életviszonyaihoz, elégítse ki a gazdasági helyzetének javítását célzó szükségleteket. Színvonalban a tanfolyamok nagyjából a felső népiskoláénak feleltek meg. Vita bontakozott ki a tanfolyamok vezetőinek köréből is. A tanítón kívül többen helyet kívántak



juttatni a község vezetőinek, a jegyzőnek, a lelkészeknek, az orvosnak (és a „barom orvosnak”), az iskolaszék tagjainak, gazdatiszteknek is.

A népiskolai tanítók különösen szívükön viselték a felnőttoktatást. A magyarországi tanítók 1874-ben tartott második gyűlése előtt az előkészítő bizottság a megyei tanítóegyletekhez fordult, véleményüket kérve a felnőttoktatásról. A beérkezett válaszok állást foglaltak amellett, hogy csak olyan egyének oktathassanak, akiket a tanfelügyelőség erre alkalmasnak tart. A tanfolyamokon csak a negyvenedik életévüket be nem töltötték vehetnek részt. Fontosnak tartják a tanfolyamok mellett népkönyvtárak, olvasóegyletek létesítését. A többségükben pozitív javaslatok a mozgalom társadalmi jellegét kívánták fenntartani.

Ez utóbbi felvetés annál inkább is helyesnek bizonyult, mert az 1870-es évek közepétől, Trefort Ágoston minisztersége idején a felnőttoktatás állami támogatása először csökkent, majd teljesen elapadt. Az okokat a miniszter részben a költségvetés hiányaival magyarázta, részben pedig azzal, hogy a tanítás nem hozta meg a kívánt eredményeket. Szavai szerint „a felnőttek oktatásának megkísérlett módja sem a reá fordított munkának, sem az arra kiadott tetemes költségeknek megfelelő eredményt nem mutatott fel”.

Az állami támogatás megszűnte után is tovább folyt a felnőttek oktatása társadalmi keretek közt. A Budapesti Népoktatási Körben például évenként novembertől áprilisig hetente háromszor este 7-től–9-ig tanították az olvasást, az írást, a fogalmazást, a számolást. Tudunk azonban olyan tanfolyamokról is, amelyeknek tárgyai közt szerepelt a könyvvitel, az üzleti tevékenység. A Kör tanfolyamain az 1870–1895-ig terjedő időszakon belül több mint negyedszázezer férfi és nő vett részt, fele részben magyar, fele részben német anyanyelvű, többségben 20 év körüli fiatalok. A jelzett időszakban kb. tízezer tanult meg itt írni-olvasni. Ugyanennyien voltak azok is, akik ezen túlmenően továbbképezték magukat.

### **Oktató tevékenység a munkásság körében**

Jellemző tény, hogy az állami és társadalmi jellegű felnőttoktatás mellett a munkásmozgalmon belül folyó hasonló célú tevékenység akkor indult virágzásnak, amikor a felnőttoktatás állami támogatása megszűnt. A mozgalmon belül folyó felnőttoktatás volumene, a ráfordított összeg sokszor meghaladta az államkassza pénztárából erre fordított kiadásokat.

A munkásság körében folyó oktatás igen sokszínű volt. Már a kezdetben sikeresnek mondható a munkás önképző egyletekben folyó elemi oktatás, amelynek keretében egyebek közt helyesírást, rajzolást, természettant, országismeretet tanítottak. Az esztergályosok egyletében például hétfőre és keddre esett a rajzolás, szerdára a szám-tan, (csütörtökre az egyleti ügyek) péntekre az elemi ismeretek, szombatra a történelem és irodalom (vasárnapra kedélyes összejövetelek). A budapesti szabó-segédek önképző-egyletében a férfi és női ruházathoz szükséges rajztanon kívül számtant, elemi tárgyakat, történelmet és irodalmat oktattak. A budapesti könyvnyomdászok és betűöntők egyletében a francia nyelvből és a gyorsírásból folytak tanfolyamok. Előzőre 36-an iratkoztak be, de a jelenlévők száma jóval alulmaradt ennek. A gyorsírás tanfolyam



végére is csak nyolc hallgató maradt. Felhasználták az önképző egyletek a munkások műveléséhez a sajtót, a műkedvelést, a dalosköröket, olvasóköroket is.

A munkássajtóban gyakran láttak napvilágot felhívások az elemi ismeretek pótlását szolgáló tanfolyamok látogatására. Ezek tárgyai között – az előzőekben felsoroltakon kívül – gyakran találjuk a kereskedelemtant, a logikát és egyéb tárgyakat. Az elemi ismeretek pótlásán kívül a mozgalmon belül szervezett tanfolyamok részben szakmai ismereteket oktattak, részben pedig politikailag képezték a hallgatókat. A szakmai képzésre például szolgálhat a Vas- és Fémmunkások Szaklapjában megjelent egyik közelmény, amely tudtul adja, hogy a hétfőn, szerdán, pénteken este félnyolctól fél tízig tartó ingyenes tanfolyam témái közt szerepeltek a mágnesesség és elektromosság alapelvei, az áramforrások, dinamógépek, elektromotorok, akkumulátorok, telefonok szerkezete és kezelése. A budapesti cipészsegédek önképző egyletében egy német nyelvű tankönyvből tanították a szakmai ismereteket.

Az 1870-es években lezajlott ún. hűtlenségi perben súlyos vádként szerepelt a szociáldemokrata iskola fenntartása. A tárgyaláson az egyik jegyzőkönyvvezető jelentkezett és közölte, hogy ő is tanított az iskolán, és Irányi Dániel fogadta fel őt tanítónak, s Róser Miklós tanár fizette ki neki az egy forintos óradíjat.

### A rendszerhű felnőttoktatás 1890–1918-ig

Részben a munkásmozgalom által kezdeményezett felvilágosító tevékenység ellen-súlyozására, részben a közműveltség emelésének célzatával lendült fel a század utolsó évtizedétől a hivatalos körök által különféle formákban szervezett felnőttoktatás. 1891-ben, amikor a vasárnap rendeletileg munkaszüneti nappá vált, jött létre Baross Gábor javaslatára a Vasárnapi Munkásképző Országos Bizottság. Munkájának népszerűségét jelzi, hogy fennállásának első négy éve alatt mintegy 50 000 munkás vett részt a vasárnapokon tartott ismeretterjesztő felolvasásain, továbbá múzeumlátogatásokon és hangversenyeken. Az évtized során kiépült a parasztság képzésének hálózata is azzal a céllal, hogy a nép között a szükséges mezőgazdasági szakismereteket terjessze. Az Országos Magyar Gazdasági Egyesület (OMGE) támogatásával folyó munkában inkább a tehetősebb gazdák vettek részt. Kuriózuma, hogy itt kaptak először fizetést a népművelőként közreműködő gazdasági vándortanítók.

Ezidőtájt hallatta nevét először a felnőttoktató, ismeretterjesztő tevékenységben a korszak később egyik e téren legtöbb érdemet szerzett alakja, az előbb eperjesi jogakadémiai tanár, majd államtitkár, illetőleg kultuszminiszter, Berzeviczy Albert. Ő szerzett az elsők között ismét érvényt annak az elvnek, hogy az állam kötelessége az iskolán kívül eső oktatás felkarolása. A Deutscher Verband von Vereinen für öffentliche Vorträge mintájára központi összefogó szerv felállítását sürgette. Gondolatainak hangot adott a második Országos és Egyetemes Tanügyi Kongresszuson is, amelynek társadalmi nevelési szakosztályában tárgyalták az iskolán kívül eső felnőttnevelés ügyét. Itt Pályi Sándor, a mozgalom egyik későbbi élharcosa a felnőttoktatás szervezett meghonosításáért, Buday József az olvasóköroek és népkaszinók, Guttenbeg Pál a hazai földműves-nép szellemi és erkölcsi nevelése céljából néplíceumok, gazdaegyesületek létesítéséért szállt síkra.



Közben, 1894-ben Berzeviczy Albert elnökletével alakult meg a Szabad Lyceum, négy év múlva az Uránia Tudományos és Közművelődési Egylet keretében az ismeretterjesztéssel foglalkozó Uránia színház és Uránia folyóirat. Az említett szerveken belül leginkább előadások, felolvasások hangzottak el. Ugyanez évben iskolarendszerű képzés is indult a fővárosban és néhány vidéki városban a hivatalosan középiskolai képzést folytató munkásgimnáziumok révén. Három évfolyamán 12 tárgykörből (például az irodalomból, a történelemből, a földrajzból, a természettanból, az egészségтанból, a nemzetgazdaságtanból, az ipar és mezőgazdaság történetéből) októbertől decemberig és januártól márciusig 22 hétig heti 12 órában folyt itt oktatás. Érdemül tudható be az oktatásnak a diavetítés alkalmazásával történő alapos szemléltetés. Mindennek ellenére kevés rendszeres ismeretet közöltek a 4–5000, főként 16–31 éves iparosokból, szakképzett munkásokból beiratkozóval. Az ideológiailag a munkásmozgalomtól távol álló képzés lényegében a polgári iskolának felelt meg, egyes intézmények például a MÁV, a posta) el is fogadta az itt szerzett tanfolyami igazolást, és lehetőség nyílt a polgári iskola IV. osztályából megánvizsga letételére is.

Az eredetileg angol kezdeményezésű, de időközben a kontinens több országában elterjedt (a mai nyitott egyetemekhez hasonló) University Extension mintájára jött létre 1902-ben a Népszerű Főiskolai Tanfolyam, amelyet főként belvárosi – a korabeli tudósítás szavaival élve – „hölgyek és gavallérok” látogattak, de hallgatói közt 248 munkásról is tudunk. Az ugyanezen évben megnyíló Erzsébet Népakadémia a munkások körében szeretett volna vonzást gyakorolni, de végül inkább az ipar és kereskedelem szükségleteit elégítette ki. Tartottak itt nyelvtanfolyamokat, gép-, szép- és gyorsírás tanfolyamokat, rendeztek hazafias ünnepélyeket, kirándulásokat, néphangversenyeket.

Részt vállaltak a művelődés terjesztésében, a művelődési intézmények támogatásában a főként hazafias irányú, leginkább nacionalista beállítottságú közművelődési egyesületek, amelyek közül különösen a Felvidéki Magyar Közművelődési Egyesület (FMKE) és az Erdélyrészi Magyar Közművelődési Egyesület (EMKE) a magyarosítás jelszavát tűzte ki zászlajára a Felvidéken és Erdélyben. Időközben 37 vidéki közművelődési egyesület összefogásából 1910-ben jött létre az Országos Közművelődési Tanács, amelynek heti folyóirata és több más kiadványa ismeretterjesztő feladatokat töltött be.

A haladó eszméktől kevésbé elzárkozó szervek közül említést érdemel az előadásokat, de tanfolyamokat is szervező Népművelő Társaság. Működését a főváros kulturális életében egyébként is érdemeket szerzett Bárczy István és Wildner Ödön neve is fémjelzi. Folyóirata, a Népművelés számos haladó szellemű írásnak adott helyet. Az 1910-es években megalakult szabadoktatási bizottságok a falvakban szerveztek ismeretterjesztő előadásokat, szabad liceális sorozatokat. Ugyancsak a falvakban hozta létre a Magyar Gazdaszövetség olvasóköreit, gazdaköreit, amelyekben a földművelés iránti szeretetet igyekeztek fejleszteni, a falusi életet megkedveltetni, a kisgazdák helyzetét javítani a mezőgazdasági ismeretek terjesztésével, a célszerű gazdálkodás előmozdításával. Ecélből tartottak előadásokat, felolvasásokat a mezőgazdaságot és a közeletet érintő kérdésekről. A falusi népesség körében terjedő felnőttoktatást általában a szakmai ismeretek túlsúlya jellemezte. Ez az irányzat érvényesült a földműves olvasóköri körökben és a munkás olvasóegyletekben is.

A korszakban végig szerepet játszottak a felnőttek oktatásában a felekezeti szervezetek. Az 1892 óta működő Budapesti Országos Központi Katolikus Kör például az



országban mintegy ezer egyesületet hozott létre, ahol elemi ismereteket terjesztettek, valláserkölcsi és állampolgári nevelésben részesítették a megjelenteket.

Az utóbb említett, inkább az ismeretterjesztés körébe vágó tevékenységen kívül a szorosabb értelemben vett iskolán kívüli, korabeli kifejezéssel élve: szabad oktatásról 1908-ban tanácskozás kezdődött. Az alkalmat erre egy e tárgyban készített törvényjavaslat tervezet (lex Jancsó) megvitatása teremtette meg. Az előterjesztés szerzője a tárgykörben egyéb publikációi révén is ismert Jancsó Benedek az iskolán kívüli oktatás átfogó szervezetének szabályozását kísérelte meg, amikor három (alsó-, közép- és felső) fokozatú szabadoktatást javasolt. Az irányítást a külön e célra létrehozandó szervre, az Országos Iskolán kívül eső Oktatási Tanácsra kívánta bízni, amely lényegében a társadalmi alapon szervezett oktatást tartotta volna kézben, helyet hagyva ugyanakkor az állami ellenőrzésnek és hangsúlyozva a tanítás szabadságát. Bár a tervezetet nem fogadták el, de Apponyi Albert miniszter 1911-ben rendeletileg létrehozta az Országos Szabadoktatási Tanácsot. A Berzeviczy Albert elnökletével, Jancsó Benedek alelnökletével és Pályi Sándor titkárságával alakult szerv feladatául tűzte ki a szabadoktatás átfogó szervezését. Meghagyták egyben a szabadságot a társadalmi úton működő testületek, egyesületek, magánosok által vezetett szerveknek. Munkájukba az állam csak annyiban avatkozott be, amennyiben ezek állami segínyt kértek a tiszteletdíjak kifizetésének támogatására. Magát a minisztert, Apponyi Albertet részben egyházhű, konzervatív és nacionalista szemlélete is vezérelte, amikor rendeletében, majd az Országos Közoktatási Tanácshoz intézett leiratában az iskolán kívüli tanítást szorgalmazta. Idejében, az 1910-es évek körül az iskolán kívüli oktatás kereteként legfőképpen a részben már említett Szabad Lyceum, az Erzsébet Népakadémia, az Uránia, a Magyar Gazdaszövettség, a Népszerű Főiskolai Tanfolyam, a Széchenyi Kör, az Országos Központi Katolikus Kör szolgált. Vezető szerepet játszott az Országos Szabadoktatási Tanács, amelyet addigi tanácsadó és véleményező jellegén túl 1917-ben ruházott fel miniszteri rendelet végrehajtói jogkörrel. A Tanács maga az 1918. évi októberi polgári forradalomtól szüneteltette tevékenységét, majd a Tanácsköztársaság idején beolvadt a Közoktatásügyi Népbizottság Propaganda Osztályába.

### **A munkásmozgalmon belül folyó felnőttoktatás a századforduló után**

A századfordulót követően a munkásmozgalom politikai tevékenységének kiszélesedésével egyidőben erősödött a szakszervezeteken belül folyó oktatás. Az 1901-ben majd tízezer tagot számláló mintegy 35 szakszervezet 2500 koronát fordított önképzésre. A szakszervezetek 1910-ben megtartott második kongresszusán intézkedéseket sürgettek a tanfolyamok számának növelése, felolvasások, vitaesték tartása érdekében. Ez is közrejátszott abban, hogy századunk első évtizedében szervezetiileg egymásra épülő, a hivatalos iskolázásban szerzett ismereteket kiegészíteni, részben pótolni hivatott oktatási rendszer jött létre. A legalsó szintet az analfabéta tanfolyamok képezték, ennél magasabb az elemi ismereteket nyújtó tanfolyamok, majd következett a Társadalomtudományok Szabad Iskolája és a pártiskola.

Az alsó szintű oktatást rendszerint a szakszervezetek szervezték. A főbb tárgyak voltak a magyar helyesírás, a számtan és mértan, a német nyelvtan, a földrajz, a történelem,



a természetrajz, a természettan, a vegytan, a köz- és magánjogi ismeretek, végül a rajz. A láthatóan az elemi ismeretek pótlását szolgáló tanfolyamon nevelési célul tűzték ki a munkások osztályöntudatra nevelését. Tartalmilag ennek a szolgáltatásban álltak a magasabb szintű tanfolyamok olyan témái is, mint például a kapitalizmus keletkezése, lényege, fejlődése, intézményei; a szakszervezeti mozgalom Magyarországon és külföldön, annak eredményei; a szocializmus története; a pártmozgalom; a szociálpolitika; a nőkérdés; a művelődéstörténet. Egyes munkásképző egyletek látogatóinak száma többszázra is ment. A pécsi munkásképző egylet 1906. évi 500 hallgató részvételével bonyolódó tanfolyamán például foglalkoztak a Föld keletkezésével, az emberi szervezettel, a lélektannal, a gazdasági élettel, a jog elemeivel, erkölccstannal, a szocializmus történetével. A munkástovábbképző tanfolyamokon ilyen, a szélesebb körű érdeklődés felkeltését célzó további témákat találunk: az ember helye a természetben és a társadalomban, jogi ismeretek, az idegrendszer betegségei.

Míg az elemi szintű tanfolyamok vezetőiül rendszerint tantítókat kértek fel, a magasabb szintű tanfolyamokat orvosok, jogászok, neves kulturpolitikusok, a mozgalom kiemelkedő alakjai vezették. Az egyes témákra általában több óra jutott. A század első évtizedétől színesedtek a tanfolyamok módszerei, amennyiben az előadásos formát egyre gyakrabban váltotta fel a szeminárium. Ezeken a foglalkozásvezető bevonta a hallgatókat is, kérdéseket tett fel nekik, hogy így ne csak megértsék a tárgyat, hanem a tanulás ilyen módjával gyakorlatot is szerezzenek az adott tárgy közlésében, továbbadásában is.

Különös jelentőségre tettek szert az évtizedben a már csak színvonaluk révén is magasrendű, a Társadalomtudományi Társasággal közösen szervezett és Szabad iskola néven indított tanfolyamok. A sokszor a tudományosság igényeit is kielégítő rendezvények előadói közt találjuk többek között Jászi Oszkárt, Szabó Ervint, Somló Bódogot stb. Az ilyen továbbképzésre a hallgatókat a Szakszervezeti Tanács jelölte ki olyan megfontolással, hogy kik alkalmasak leginkább a munkástömegek vezetésére, további előadások tartására a hallott témából, a szélesebb rétegek közt folytatott propagandamunka és továbbképzési feladatok végzésére. Az évi program rendszerint négy sorozatból állt egyenként 5–5 tanfolyammal. A heti előadások hallgatásáért nem kértek tandíjat, vagy beléptidíjat, de kötelezővé tették az előadás téziseit tartalmazó nyomtatott program megvételét.

A Szabad Iskola két évre előre kitűzött programmal dolgozott. Egy-egy munkás rendszerint hetenként két tanfolyamot hallgatott, egy természettudományit és egy társadalomtudományit, a következő program szerint: I. félév: A) Csillagászat és geológia, B) a munkáosztály történetének alapul vétele mellett szociológiai ismeretek; II. félév: A) Az anyag körforgása a természet háztartásában, B) a modern kapitalizmus története; III. félév: A) Fejlődéstan, B) társadalmi erkölccstan; IV. félév: A) Biológia, B) összehasonlító vallástörténelem. Más sorozatokban találunk olyan témákat is, mint például a politikai földrajz, a gépek szerepe az iparban, egészségtan, filozófiatörténet, társadalmi mozgalmak, jogismeretek, gazdasági statisztika, antropológia, társadalmi gazdaságtan, magyar történelem, a szocializmus története. A Társadalomtudományok Szabad Iskolájának 1908/09. évi működéséről kiadott jelentés szerint a beírt hallgatók száma 1203 volt, mégpedig az első félévben 735, a másodikban 468.

A pártiskolán, mint a leggondosabban kiválasztottak képzési formájában speciális témákat tanítottak. Élükön szerepelt a gyakorlati politika, amelynek keretében végig-



kísérték az utolsó száz év történetét, alapjában a kiegyezéssel összefüggő kérdéseket (bank, vasút és tarifa, cukor, védvám, Bosznia és Hercegovina szerepe, a Horváthországgal kötött egyezmény), majd részletesen a költségvetést, az adókat. Mindezt követte a magyar közjog tárgyalása, ezen belül az állam, az alkotmány, a jog mibenléte a történelmi materializmus alapján, állampolgárság, és illetőség, törvényhozás és kormányzás Magyarországon, a viszony Ausztriához, valamint Horvátországhoz. Előadások hangzottak el továbbá a kapitalizmus gazdasági fejlődéséről és lényegéről, Magyarország közjogi viszonyairól és közigazgatásáról. A korabeli munkássajtó nagy büszkeséggel említette a pártiskolát, amelyet jelentőségében a politikai és gazdasági szervezetek mellé sorolt.

A képzésben közreműködő szervezetek közül jelentős a Szabadgondolkodók Magyarországi Egyesülete, a Galilei kör. Ez utóbbi alapításakor 256 tagot, de idővel majd ezer tagot számlált. A haladó egyetemi hallgatókat tömörítő szervezeten belül működött orvoskari, jogikari, valamint technikus csoport. Jelentősége, hogy a munkásokkal közvetlen kapcsolatot tartottak fenn a jövő értelmiségiek, akik magas színvonalú előadásokat tartottak a munkásoknak például a lélektan, a vallástörténet, a művészetek, a munkásmozgalom története, a szocialista tanok, a természettudományok témaköréből. A hallgatóságot könyvekkel, füzetekkel, írószerrel is ellátták. Az előadók közül többen a szociáldemokrata párt és a radikális értelmiség későbbi vezetői lettek. [Az előadásokat szemináriumokon dolgozták fel.] Harkányi Ede például az ún. szabadgondolkodó szeminárium keretében a természettudományi monizmus támadását, Varga Jenő a társadalomtudományi szemináriumon Sombart: Szocializmus és szociális mozgalom c. művét dolgozta fel, Polányi Károly a filozófiai szemináriumon Mach írásait olvastatta és magyarázta, többen vitaestéket tartottak.

Az időszak kimagasló eseményeként tartható nyilván a szabad tanításról 1907-ben folyó pécsi kongresszus. Első szakosztályában, ahol az előadásokról és tanfolyamokról vitáztak, nagy szellemi fölénybe kerültek a munkásmozgalom és a velük együtt érvelő baloldali értelmiség képviselői a kormányhű konzervatív erőkkel szemben. Arra a kérdésre, hogy mit tanítsanak, az utóbbiak az iskolai tananyag leegyszerűsítésével a korszerű tudományosságtól távol álló ismereteket javasolták, míg a balszárny határozottan a világ megismerését, az összefüggéseket és törvényszerűségeket magában foglaló olyan anyag mellett foglalt állást, amelynek segítségével gondolkodó és cselekvő, az újért lelkesedő embereket lehet nevelni, akiket egy új társadalom kivívására készítenének fel. A mindennapos és konzervatív szellemben folyó iskolázásban beszajkózott ismeretekkel szemben felhívták a figyelmet a haladó hagyományok népszerűsítésére, a királyok és hadvezérek csatatereken viselt dolgai helyett a dolgozó nép múltjának, munkájának és eredményeinek felelevenítésére. Míg a jobbszárny főként a papokat, jegyzőket, szolgabírákat tartotta alkalmasnak a tanítókon kívül a tanításra, addig az ellenzék mindenkinek lehetőséget kívánt biztosítani, aki a tudás birtokában van, tehát helyet kívánt szerezni a tanfolyamok vezetésében a mozgalom vezetőinek, az értelmiség legjobbjainak, mellettük persze központi alaknak ismerte el a tanítókat. A többnapos vitában a balszárny meggyőzőbb érvelésével, magabiztos és a korszerű tudományra támaszkodó hozzászólásaival a korszak első jelentős kulturvitájában győztesen került ki a dogmákhoz ragaszkodó, haladásellenes tábor nagynevű kulturpolitikusaival szemben.

A pécsi kongresszustól szinte egyenes út vezetett az 1918/19. évi forradalmak kulturális eredményeihez. A közben eltelt évtized alatt a munkásság és a radikális értelmiség



munkája a felnőttoktatás területén is kiterjedélyesedett és párhuzamosan a művelő tevékenység egyéb formáinak, a művelődés egyéb ágainak és intézményeinek, — a művészetek, az irodalom, a tudomány, a könyvtárak, múzeumok segítségével elért — fejlődésével a nemzeti műveltség egészének fontos faktora lett.

A munkásmozgalom kulturális munkájának egyik legeredményesebb évében, 1912-ben Garami Ernőnek az oktatásról szóló és az SZDP pártgyűlésén elhangzott beszámolójából értesülhetünk arról, hogy a tanévben több mint 400 előadást tartottak tanfolyami keretek között, ezen belül társadalomtudományi kérdésekből 216-ot, a természettudományok köréből 58-at, a többi leginkább történelmi, közgazdasági, egészségügyi témákban. A tanfolyamokat 25 000-en látogatták. Az átlagos részvétel 26 volt, de számolni kellett — különösen az elemi szintű tanfolyamokon — a lemorzsolódással is. A tanfolyamokat célirányos képzés jellemezte, amelynek keretében odahatottak, hogy a munkások találják meg helyüket a világban, ismerjék fel érdekeiket, készüljenek fel a társadalom megváltoztatására.

Az oktatás területén nagyobb változásokra, forradalmi lépések megtételére az Osztrák Magyar Monarchia megrendülése után, 1918. októberében, majd 1919. márciusában került sor, amikor is a polgári demokratikus forradalom, illetőleg a Tanácsköztársaság idején a felnőttoktatás új erőre kapott. Az Új Korszak c. lap 1918. decemberében közölte a Magyarországi Tanítók Szakszervezete tervezetét, amely szólt a felnőttoktatás kiszélesítéséről is. A tervbe vett néplyceumok és népi egyetemek keretében főként a természettudományok, a higiénia, a szociológia, a logika, a jog, a történelem, az irodalom és az esztétika tanítása kapott volna kiemelt helyet.

A Tanácsköztársaság — ha rövid időre is — kiépítette a felnőttoktatás széles körű szervezetét. Tervezték a tanköteles kort meghaladott férfiak és nők számára minden népiskola mellett párhuzamos tanfolyamok szervezését, egyet az írni, olvasni, számolni egyáltalán nem tudók, egyet pedig a hiányos elemi ismeretekkel rendelkezők részére. A teljesen analfabéták tanfolyamain az írás, olvasás, számolás alapvető részeiben, a félig analfabéták tanfolyamain a népiskola III–IV. osztályának legszükségesebb ismereteiben határozták meg az oktatás anyagát. A tanfolyamok több hónapig tartottak és ingyenesek voltak. A szükséges tankönyveket és írószereket is díjmentesen juttatták el minden résztvevőhöz. [Ez utóbbin a népiskola III–IV. osztályának anyagán kívül tanítottak nyelvet, gyors- és gépipírást, levelezést és könyvelést is.]

A középfokú munkástovábbképző tanfolyamok nyolc hétig tartottak összesen 112 órában és tananyaguk felölelte a következőket: egészségügyi ismeretek, természet- és társadalomtudományi ismeretek, irodalom, történelem, művészet, a munkásmozgalom története, föld- és emberismeret, közigazgatás, filozófiai alapismeretek.

1919. májusában létrejött a Marx–Engels munkásegyletem, amelynek természettudományi, társadalomtudományi és közigazgatási fakultásán kb. 200 hallgató tanult.

A Köznevelési Népbiztosság szabadiskolájának keretében rendeztek egyéb tanfolyamokat is. Ilyenek voltak az ipari műhelyekkel kapcsolatba hozott ipari szaktanfolyamok, az általános üzemviteli, egészségügyi és társadalomtudományi ismereteket oktató 12 hetes üzemviteli tanfolyamok hetenként háromszor két órában, végül a mezőgazdasági tanfolyamok. A tanfolyamszerű felnőttoktatáson túl széleskörű ismeretterjesztő tevékenység, irodalmi, művészeti rendezvények, valamint agitátorképzés szolgálta a dolgozók művelését.



A Tanácsköztársaság felnőttoktatási intézkedéseivel is valóra váltotta az alkotmányának 10. paragrafusában is megfogalmazott elvet és a dolgozók előtt a művelődés megszerzése lehetőségének megnyitásával a távol jövőre nézve is új perspektívát adott a permanens művelődés gondolatának valóra váltásához.

# **PANORÁMA**





## Megemlékezés a szocialista iskolai felnőttnevelés 40. évfordulójáról

Az 1985/86-os tanév ünnep is volt a hazai felnőttoktatás történetében – 40 éve született meg a szocialista iskolai felnőttoktatás.

Az Ideiglenes Nemzeti Kormány már 1945 őszén rendeletet bocsátott ki a dolgozók iskoláinak létrehozására, és a végrehajtási utasítás már 1946. február 7-én napvilágot is látott. A népi demokrácia megadta a felnőtteknek a tanulás lehetőségét a felnőttoktatás társadalmi szintű bevezetésével – s így vált a felnőttoktatás a demokrácia fejlődésének egyik fontos tényezőjévé; a kultúra demokratizálódásának lényeges elemévé.

A négy évtized – bár ellentmondásokkal, társadalmi-gazdasági problémákkal súlyosbítva – gazdag és eredményes éveket jelent a hazai felnőttoktatás történetében. Az évforduló alkalmából országos emlékülés megrendezésére került sor Kecskeméten, 1985. október 16-án.

Az emlékülés tisztelettel adózott dr. Búzás Jánosnak, a hazai felnőttoktatás ismert szakemberének, az ünnepség kezdeményezőjének – aki már nem lehetett jelen közöttünk.

Geri Istvánnak, a Bács-Kiskun megyei Tanács elnökhelyettesének megnyitó szavai után Kelemen Elemér, a Művelődési Minisztérium főosztályvezetője a közoktatás fejlesztésének – különös tekintettel a felnőttoktatás fejlesztésére – társadalmi, politikai, gazdasági feltételeit elemezte. Kiemelte, hogy napjainkban is fontos szerepe van a felnőttoktatásnak a művelődési hátrányok leküzdésében, az esélyegyenlőség megteremtésében – s ezzel a szocialista kultúra kiterjedésében. Országh Ferencné, a SZOT alelnöke a szakszervezetek és a felnőttoktatás kapcsolatrendszeréről beszélt, amely nélkül a felnőttnevelés ma sem tudná betölteni feladatát. Kiemelte a szakszervezetek szerepét a dolgozók általános- és szakmai műveltségének emelésében a szellemi érdekvédelem jegyében.

Benő Kálmán, a Magyar Pedagógiai Társaság munkatársa a magyar felnőttoktatás történetét mutatta be. Simon Gyulának, a Magyar Pedagógiai Társaság elnökének személyes hangú visszaemlékezése tette bensőségesse az emlékülést. Az évforduló alkalmából a művelődési miniszter kitüntetésekkel adományozott az ország kiváló felnőttnevelőinek, a megyei tanács emléklapok átadásával ismerte el a megyei felnőttnevelők kiemelkedő munkáját.

Az emlékülés Csoma Gyulának, az Országos Pedagógiai Intézet igazgatójának zárásával ért véget.

1985. decemberében Békéscsabán tartottak ünnepélyes megemlékezést a megye felnőttnevelői. Az előadók, Benő Kálmán és Gálos Júlia, a magyar felnőttoktatás funkcióinak változásait, valamint az elkövetkezendő évek feladatait elemezték. Ebből az alkalomból a megye 43 felnőttnevelője kapott oklevelet és részesült pénzjutalomban. Az 1986 nyarán megrendezett békéscsabai Iskolai és Munkahelyi Felnőttnevelők Nyári Akadémiáján is megemlékeztünk a hazai felnőttoktatás 40. évfordulójáról. Az Akadémia méltó befejezés volt az ünnepség-sorozatoknak.





# KÖNYVEKRŐL





## A munka melletti tanulás zavarai

A magyar neveléstörténet feladata lesz annak a folyamatnak a feltárása, amelyben a felnőttoktatás szervezete, intézményei majd rendszere és tartalmi megújulásának egyes csomópontjai a gazdasági és társadalmi fejlődés mely szakaszán jelentek meg. A csomópontok jellemzően mutatják azt, hogy a felnőttoktatás kiterjesztése, minőségének váltásai mennyire dialektikus egységben vannak a változás folyamatával. Csoma Gyula eddigi műveiben szinte a folyamat krónikáját adja azokkal a tudományos tartalomjegyekkel, amelyek egyre önállóbb kereteket adnak – de nem elszakadva az általános – pedagógia adta lehetőségektől – a felnőttoktatásnak. Új könyve, *A munka melletti tanulás zavarai* az időszerkezet és a felnőttoktatás sajátos jellemzőit mutatják be, széles pedagógiai alapokra épülve.

Szerzőnk a felnőtt-tanulás, illetve a munka melletti tanulás általánosabb fogalomkörében azt az eredeti elméleti érdeklődést közvetíti, amely nem nagy elméletekhez fogható konstrukciókban jelekedezik, hanem az empirikus kutatásokkal összefüggő elméleti szempontok jelentkezésében követhető. Korábbi műveiben és azokból integrálódó szemlélete társadalmi alapproblémát ragad meg: a munkaidő és foglalkozásszerkezetből, az ingázásból, meg a családi teendőkből adódó tényeket, amelyek esetenként véglegesen meghatározóak a munka melletti tanulásra.

Szerte az országban nem egy kutatás – önállóan vagy nagyobb programok keretében – foglalkozik a rétegek művelődési szokásaival, szabadidejének alakulásával, az ingázók helyzetéből adódó kérdésekkel (pl. az Ipari Minisztérium vállalatai vagy a szombathelyi Berzsenyi Dániel Tanárképző Főiskolán végzett, már önálló kötetben is megjelent kutatás). Csoma Gyula szerencsésen bővíti, de egyben koncentrálja is a munka melletti tanulás nehézségeit előidéző tényezőket – megbízható aránnyal fogva át az Idő és felnőttoktatás avagy a probléma kialakulása (p: 41–55), *A munka melletti tanulás tipológiája* újszerű megközelítésű (p: 76–103) anyagait, nem feledkezve meg a személyiség tényleges és elvárható magatartását befolyásoló hatásokról sem. Öröndetes, hogy a szerző jelentős teret szentel a tanulási ritmusok, a tanítási-tanulási folyamat szervezeti egységében fellépő változásoknak, amelyek a munka mellett fokozott pedagógiai-rendszerelvű megközelítést és ennek megfelelően magasfokú módszerbeli tudatosságot kívánnak a tanulási folyamat résztvevőitől. Ennek a feltételnek ismeretében kerül sor a munka melletti irányított tanulás lehetőségei bővebb kifejtésére, a távoktatás fogalmi körébe helyezve egy – már egy új típusú pedagógiai folyamat önszervező jellegét és személyiségtől is függő alakításának lehetőségét érzékelő – modell felvázolására. Ebben a részben (p: 210–258) szerző távoktatással kapcsolatos tanulás elméleti fejtegetései szükségszerűen kényszerítenek a továbbgondolkodásra. Mindenekelőtt abban, hogy a munka melletti tanulás életkorában előbbre tolódik (a fiatakorú munkavállalás következtében), a másodgazdaság és a munka jellegének változása következtében pedig szakmailag, fog-



lalkozásilag szerteágazóbbá, nehezebben követhetőbbé vált. Szerkezetileg egységesebb alpműveltséggel, de a specializáció szélesebb körével rendelkező tanfolyam- és továbbképzési rendszer kiépülése az igény – mindez a munka, a család mellett. Ugyanilyen kérdés az is: a meglévő intézményrendszer, a megvalósuló távoktatás vagy irányított önképzés milyen új tanuláselméleti konzekvenciákhoz vezet és ezeket milyen minőségű pedagógus – a vállalatoknál szakember állomány képes közvetlenül vagy közvetve irányítani?

A jól szerkesztett és időszerű munka mindenre nem adhatott választ. Témaválasztásban és tartalmában azonban a munka melletti tanulás olyan összefüggéseire mutat rá, amelyek elméleti megfogalmazását adják e tanulási folyamatnak, ösztönöznék a didaktikai modellek használatára és az időszerkezet zavarainak pedagógiai eszközökkel történő tudatos ellensúlyozására – a tanulók lehetséges legnagyobb mértékű bevonásával. Csoma Gyula a távoktatási feladatok újszerű megközelítésével annak a korábbi tapasztalatok birtokában történő megújítását tűzi ki közös célul. Most azonban már nem önmagában a távoktatás, hanem azt a munka melletti tanulás átfogó rendszerébe illesztve, mint az önálló tanulás egy bővített változata kerül az olvasó elé – egyben a célszerű alkalmazás hatékonyságnövelő eszközeként. (A pedagógia időszerű kérdései sorozat. Tankönyvkiadó, Budapest, 1985. 300 oldal).

*Krisztián Béla*

# **ANDRAGÓGIAI BIBLIOGRÁFIA**





Válogatás az Országos Pedagógia Könyvtár és Múzeum állományában található  
könyvekből és folyóiratokból

1. *PANTZAR, E.*: Comparative Adult Education. (Összehasonlító Felnőttoktatás.) = Adult Education in Finland, 1985. Vol. 22. No 3. 2–9. p.

A tanulmány utal azokra a vitákra, amelyek az összehasonlító pedagógia helyéről, a pedagógia és a felnőttoktatás viszonyáról szólnak. Definálja az összehasonlító pedagógiát és az összehasonlító felnőttoktatást, meghatározza a kettő különbségét és sajátos módszereit. Áttekinti a felnőttoktatás kialakulásának és fejlődésének stádiumait, a formákat, lehetőségeket, módszereket és megmagyarázza, miért kapott olyan nagy jelentőséget napjainkban a felnőttoktatás. Pontokba foglalva felsorolja azokat az okokat, amely szükségessé teszik ezen a téren az összehasonlító jellegű kutatásokat és ismerteti az eddig elért eredményeket.

2. A felnőttoktatás reformja Jugoszláviában.

= Magyar Szó, 1986. No 79. 13. p.

Az oktatási reformtervezet foglalkozik a felnőttek oktatásával is. Az általános iskola 8 osztályát négy év alatt végezhetik el, s ezzel párhuzamosan szakképzésben is részt vehetnek. A tantervek kötelező, szabadon választott és fakultatív részből állnak. A tananyag 60%-a mindenki számára kötelező.

3. *MJAGCSENKOV, Sz.*: A felnőttoktatás (Urok dlja vzroszlüh.)

= Pravda, 1986. No 97. 3. p.

Az új oktatási reform foglalkozik a felnőttek oktatásának formáival és szükségessé teszi az esti iskola szervezeti és tartalmi módosítását. A tanulók motiválásának új formáit kell megtalálni és tanulmányozni kell az itt tanító pedagógusok módszereit, amelyeket átveheti valamennyi iskolatípus.

4. *KUYPERS, Harald, V.* – *LEYENDECKER, B.*: Erwachsenenbildung in der Praxis. Didaktik und Methodik.

Bad Heilbrunn/Obb., 1982. Klinkhardt, 139. p.

Felnőttképzés a gyakorlatban.

A tanulmány a felnőttoktatás didaktikájával és metodikájával, annak legfontosabb elemeivel foglalkozik, elsősorban a gyakorlat oldaláról. A felnőttoktatás intenzív fejlődését elősegítette az intézményrendszer átszervezése, a felnőttoktatási formák növelése, a minőség fejlesztése. A könyv a felnőttoktatás elméletéről és gyakorlatáról szóló vitához szól hozzá.

5. *ELSDON, K. T.*: Felnőttoktatás. Fejlődés és problémák.

(Adult Education: Progress and problems.)

= Prospects, 1985. Vol. 15. No 3. 363–373. p.

A szerző a felnőttoktatás problémáit abban látja, hogy kevés az útmutató a munkához,



- a hivatalos iránymutatás. A megoldás egyik útja a felnőttoktatók kiválasztásának megszervezése és továbbképzésük biztosítása. Jó lenne, ha az oktatás és kutatás szervezésében lenne az oktatásnak ezen a területén is.
6. A felnőttek írás-olvasás tanítása az Egyesült Államokban.  
(Adult Illiteracy.) = The Times, Educational Supplement, 1986. No 3625. 10. p.  
Az új oktatási miniszter felmérést indított el a felnőttek közötti írástudatlanság felmérésére és felszámolásának lehetőségeire. 1986 folyamán 21–25 évesek számára indítottak tanfolyamot, melynek értékelése még ebben az évben megtörténik. A tanulmány a követelményeket, a feladatokat és az értékelés szempontjait ismerteti.
  7. PANTZAR, E.: The Position of Adult Education Research.  
(A felnőttoktatás kutatása.) = Adult Education in Finland, 1985. Vol 22. No 3. 9–19. p.  
A tanulmány foglalkozik az elmélet, kutatás és a gyakorlat összefüggéseivel. Beszámol a kutatások állásáról, a rendszerszervezésről, majd elhelyezi a felnőttoktatást az oktatáson belül és felvázolja a felnőttoktatási alrendszer és egyéb alrendszerek modelljét. Ezután elemzi a felnőttoktatást, mint a társadalom részét. Ugyancsak modellt közöl a felnőttoktatás rendszerének belső szerkezetéről. A tanulmány befejező részében elemzi tapasztalatokat és felsorolja a javasolt kutatási témákat.
  8. KUNZMANN, M.: A dolgozók képzésének és továbbképzésének helyzete és fejlesztése a Lengyel Népköztársaságban. (Stand und Entwicklung der Aus- und Weiterbildung der Werktätigen in der VR Polen.) = Berufsbildung, 1985. No 9. 413–416. p.  
A tanulmány az üzemi szakmunkásképzés területén vizsgálja a felnőttoktatás helyzetét. Beszámol az esti és levelező oktatási formákról és az egyre nagyobb jelentőségű önképzésről.
  9. PANTZAR, E.: The Contents of Adult Education Research in Five Countries. (Felnőttoktatási kutatás 5 országban.) = Adult Education in Finland, 1985. Vol 22. No 3. 25–36. p.  
A tanulmány az NSZK, Finnország, Svédország, Norvégia és Dánia helyzetét ismerteti ezen a téren.

*Dr. Mayerné Zsádon Éva*

# **ANDRAGÓGIAI ÉRTELMEZŐ SZÓTÁR**





## Válogatás az androgógiai értelmező szótár címszávaiból

### MSZMP KB határozata a közművelődés helyzetéről és fejlesztésének feladatairól (1974)

A közművelődés mindenekelőtt az általános iskola eredményeire alapozva juttatja el a tömegekhez népünk és az emberiség haladó szellemi értékeit. A közművelődésnek hozzá kell járulnia a közéleti tevékenység fokozásához, a szocialista demokrácia kiszélesítése szellemi feltételeinek megteremtéséhez. A közművelődés fontos feladata a szocialista életmód kialakításának segítése, a művelődési, kulturális egyenlőtlenségek — s ezáltal a társadalmi különbségek — csökkentése. Politikai, ideológiai, gazdasági és technikai érdekek egyaránt sürgetik a művelődés — kiemelten a munkásművelődés — következetes fejlesztését. A folyamatos és állandó művelődés szükségességének felismertetésében kulcsszerepe van a munkahelyi vezetésnek.

— A falusi lakosság körében nagy gondot szükséges fordítani a korszerű ismeretek terjesztésére, az Olvasó Népért Mozgalom, a honismereti körök támogatására, a népművészeti hagyományok ápolására, a művelődési otthonok kulturáltságára. Segíteni és fejleszteni kell az amatőr mozgalmat. A szocialista közművelődés egyik alapvető feladata az önművelés fontosságának felismertetése, támogatása.

— A szórakozás, pihenés iránti természetes igényeket pozitív irányban alakítva, fejlesztve indokolt kielégíteni.

— A Magyar Rádió és a Magyar Televízió munkájának tartalmi fejlesztésével fontos feladat a közművelődés célkitűzéseinek hatékony érvényesítése.

— A sajtó orientáló szerepével, közérthető kritikával és értékes irodalmi és művészeti alkotások közlésével, ismeretterjesztő cikkekkel járuljon hozzá a közművelődési feladatok megoldásához.

— A művelődési otthonokat és klubokat, mint a közösségi nevelés, a társas élet és az aktív művelődés intézményeit kell továbbfejleszteni.

— A közművelődési párthatározat olyan igényt fogalmaz meg a pártszervezetek számára, hogy mélyebben ismerjék meg a párt művelődéspolitikáját, tevékenységüknek váljon szerves részévé a kulturális nevelő munka, a párttagság elé pedig magasabb művelődési követelmények állítását jelölte meg.

— A közművelődési párthatározat a közművelődési tevékenységet ideológiai, politikai munkának minősíti.



## Törvény a közművelődésről

Az 1976. évi V. törvény célja, hogy meghatározza azokat a jogokat és köteleességeket, amelyek elősegítik a szocialista társadalmat tudatosan építő, műveltségüket és szakmai képzettségüket folyamatosan tökéletesítő állampolgárok igényeinek kielégítését. A törvény meghatározza továbbá az állami szervek, a társadalmi szervezetek, a vállalatok és szervezetkezetek legfontosabb közművelődési feladatait.

### *A közművelődési tevékenység alapelvei:*

A Magyar Népköztársaság minden állampolgára részére lehetőséget teremt az általános és szakmai műveltség megszerzésére és továbbfejlesztésére. A közművelődésben való részvétel állampolgári jog, egyben minden állampolgárnak – képzettsége, képessége és érdeklődése szerint – önmaga és a társadalom iránti köteleessége. A közművelődési tevékenység sokoldalú társadalmi összefogásra, az állampolgárok és közösségek önkéntes, kezdeményező és cselekvő részvételére épül. Az állam a közművelődési feladatok megvalósítása során segíti és ösztönzi a termelési-művelődési közösségek létrejöttét, a munkásosztály, a szervezetkezetek parasztsága, az értelmiség és az ifjúság kezdeményezéséből kibontakozó közművelődési mozgalmakat. Támogatja ezek szocialista szellemben való működését. A közművelődési feladatokat, a közreműködő állami szervek és társadalmi szervezetek, a munkahelyi, a lakóhelyi és a családi közösségek, az oktatási-nevelési és a közművelődést szolgáló intézmények egymásra épülő, egymást kiegészítő, összehangolt tevékenységükkel valósítják meg. A munkásság és a parasztság művelődését különös gondossággal kell biztosítani. Az ifjúság művelődésének fejlesztése az egész társadalom érdeke és feladata. A Magyar Népköztársaság – a szocialista hazafiaság és az internacionalizmus elveinek megfelelően – támogatja a népek közötti kulturális kapcsolatok szélesítését, saját történelmünk, kultúránk és más népek kultúrájának kölcsönös megismerését.

### *A közművelődési feladatok megvalósításának általános szabályai:*

A dolgozók művelődését minden munkahelyen társadalmi és munkahelyi közösségi érdekek kell tekinteni. A vállalatok, mezőgazdasági és ipari szervezetkezetek, a fogyasztási és értékesítő szervezetkezetek vezető testületeinek és vezetőinek fontos feladata a dolgozók művelődéséről való gondoskodás. A Hazafias Népfront kezdeményezi, illetve támogatja a társadalom különböző rétegeinek művelődési mozgalmait. A szakszervezetek közművelődési tevékenységüket különösen a munkahelyen, a munkásszállásokon, a munkástelepüléseken fejtik ki. A KISZ mozgósítja tagjait a közművelődésben való részvételre. A szülők megtisztelő köteleessége, hogy a rendelkezésre álló lehetőségekkel megfelelően éljenek a gyermek nevelése érdekében.

### *A közművelődést szolgáló intézmények:*

A művelődési otthonok és a közművelődési könyvtárak a közművelődés helyi, esetenként területi feladatokat ellátó alapintézményei. A könyvkiadás és terjesztés, a sajtó, a rádió, a televízió, a filmgyártás a közművelődési feladatok megvalósítását szolgáló, általános hatáskörű intézmények. A művészeti intézmények válogatást és minősítést végeznek. A tudományos intézetek és egyesületek a közművelődési tevékenységhez a korszerű, tudományos világkép terjesztésével járulnak hozzá. A múzeumok gyűjtik, őrzik és a nyilvánosság elé tárják a nemzeti és az egyetemes kultúra tárgyi emlékeit. Az egészségügyi intézmények, a testnevelési és sportszervezetek a közművelődésben korszerű

egészségügyi felvilágosítással vesznek részt. A szórakoztatás intézményei kötelesek gondoskodni az igényes szórakozás feltételeiről. A szórakoztató tevékenység nem sértheti a közizlést, az alapvető szocialista eszményeket és nemzeti értékeket.

*A közművelődés irányítása:*

A közművelődés állami irányítását és felügyeletét a Művelődési Minisztérium látja el. A területi és helyi irányítás, ellenőrzés a tanácsokon keresztül érvényesül. A tanácsok a helyi és a területi közművelődési tevékenység irányításában és szervezésében együttműködnek a társadalmi szervezetekkel, vállalatokkal, szövetkezetekkel.

*Csiby Sándor*





E számunk szerzői:

- Boros Sándor  
egy. adj. KLTE
- Csiby Sándor  
igazgató, MUOSZ Oktatási Igazgatóság
- Felkai László  
kandidátus
- Gálos Júlia  
oszt. vez. OPI Felnőttnevelési Osztály
- Krisztián Béla  
okl. mérnöktanár Mecseki Szénbányák Vállalat
- Ligetiné Verebély Anna  
kandidátus
- Mayerné Zsádon Éva
- oszt. vez. OPKM





**ANDRAGOGY**  
**Issue No. 4.**

**CONTENTS**

**THEORETICAL STUDIES**

Anna Verebély—Ligeti) Considering the characteristics of personality in adult education . . . . .	7
Sándor Boros: Developing skills and abilities in adult education . . . . .	17
Júlia Gálos: Some theoretical questions of integration of subjects . . . . .	23
Béla Krisztián: Adult education and in-service-training, workers education and in-service training . . . . .	31
László Felkai: The beginning of adult education in Hungary (1848—1919) . . . . .	41

**PANNORAMA**

Júlia Gálos: In memoria of the 40. anniversary of socialist adult education . . . . .	53
---	----

**BOOK REVIEW**

Gyula Csoma: Some problems of learning after work (Béla Krisztián) . . . . .	57
--	----

**ANDRAGOGICAL BIBLIOGRAPHY**

Éva Zsádon—Mayer: New foreign books on adult education in OPKM. . . . .	61
---	----

**ANDRAGOGICAL EXPLANATORY DICTIONARY (series)**

Sándor Csiby: A selection from the entries of the andragogical explanatory dictionary . . . . .	65
Authors of this Issue . . . . .	69









